

MAESTRÍA
EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TESIS:

*ESTUDIO ACERCA DE LAS EXPECTATIVAS Y CONOCIMIENTOS SOBRE LA
LECTURA Y ESCRITURA DE ADULTOS CAMPESINOS EN PROCESO DE
ALFABETIZACIÓN, EN UNA ZONA RURAL DEL DEPARTAMENTO LA PAZ.
CATAMARCA (ARGENTINA).*

Tesista

Prof. Oscar Humberto Gallardo

Director de Tesis:

Dra. Mónica Baez

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
ROSARIO, ARGENTINA

2018

A mi familia, por la paz necesaria.

A mi padre y a mi madre, por la luz y el amor.

A mis hermanas, por la alegría.

Agradecimientos:

- A Eudes, Quila, Juana, Tonoya y Andrés, por dejarme caminar con ellos.
- A los compañeros del proyecto de alfabetización de adultos campesinos, por enseñarme el valor de la osadía honesta y desinteresada de pelear por el mejor vivir del otro, con el otro.
- A mi Directora de Tesis, Mónica Baez, por su confianza, su profesionalismo y su inacabable generosidad.
- A los integrantes de las mesas de Tierras que se conformaron en cada paraje de la Paz, para seguir luchando contra la expropiación de tierras a manos de empresarios extranjeros.

“Participan del dolor de la tierra sin saberlo. La vida es dura, pero ellos lo ignoran porque no conocen otra. Quizás son felices”.

Jorge W. Ábalos (Shunko, 1949)

“Cuando el maestro llegó, [la vieja Jashi] lo hizo sentar en una sillita baja y se puso en cuclillas a su lado; apoyadas las manos en la pierna del señor, fumaba golosamente el chala con anís del atado que le llevó el maestro.[...] Así en cuclillas le habló al maestro, y le contó una historia... Ullari ua... Tata Inti y Mama Killa... El maestro escuchaba en silencio, sin moverse casi, la mirada perdida en la lejanía que comenzaba a diluirse con la llegada de la noche. [...] Cuando la viejita terminó su relato al maestro le brillaban los ojos como si hubiera encontrado una cosa maravillosa.

Mientras volvían, le dijo luego de un rato de silencio: -No creas, Shunko, lo que les expliqué hoy del eclipse; lo que es cierto es el caso que nos ha contado la viejita: “El padre sol y la madre luna...”

Jorge W. Ábalos (Shunko, 1949)

TÍTULO: ESTUDIO ACERCA DE LAS EXPECTATIVAS Y CONOCIMIENTOS SOBRE LA LECTURA Y ESCRITURA DE ADULTOS CAMPESINOS EN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN, EN UNA ZONA RURAL DEL DEPARTAMENTO LA PAZ. CATAMARCA (ARGENTINA).

AUTOR: OSCAR HUMBERTO GALLARDO

.....

FECHA DE EVALUACIÓN:.....

ÍNDICE

➤ Resumen	1
➤ Introducción	2
➤ Delimitación del problema.	6
➤ Objetivos... ..	8

PRIMERA PARTE - CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Capítulo 1. <i>Consideraciones acerca de la Alfabetización y las Culturas de lo escrito: variaciones conceptuales</i>	10
1.1. Variaciones en los sentidos de la Alfabetización.....	13
1.2. Las culturas de lo escrito.....	18
1.2.1. La lectura y la escritura cómo prácticas sociales.....	21
1.2.2. Impactos de la noción de culturas de lo escrito	24
1.2.3. Políticas estatales, alfabetización y culturas de lo escrito en América Latina.....	26
1.2.4. El aprendizaje de la escritura y las culturas de lo escrito.....	30
Capítulo 2. <i>Fundamentos de las propuestas pedagógicas de alfabetización de adultos en América Latina</i>	35
2.1. Principales propuestas.....	36
2.1.1. Educación Popular.....	42
2.1.2. Educación Permanente.....	44
2.2. Contextos alfabetizadores.....	47
2.3. Políticas y Prácticas alfabetizadoras. Estado de situación actual.....	48
2.3.1. Adecuación de los ofertas alfabetizadoras a las posibilidades de los adultos.....	50
2.3.2. Planes Nacionales de Alfabetización.....	51
2.3.3. Alfabetizar en contextos diversos.....	53
2.3.4. Alfabetización inclusiva en poblaciones diversas.....	54

2.3.5. Alfabetización y educación especial.....	55
---	----

Capítulo 3. <i>Alfabetización de adultos: El caso de los adultos campesinos.</i> <i>Concepciones.....</i>	58
3.1. Alfabetización de jóvenes y adultos. Perspectivas.....	59

SEGUNDA PARTE - DECISIONES METODOLÓGICAS. PROPUESTAS

Capítulo 1. <i>Estudio de casos.....</i>	70
1.1. Definición, objetivos y características	70
1.2. El proceso de investigación de un estudio de casos.....	71
 Capítulo 2. <i>Características de la Población y muestra</i>	74
2.1.1. Los campesinos de Palo Santo y 969	75
2.1.2. Comunidad de Palo Santo y 969	76

TERCERA PARTE – SABERES, REPRESENTACIONES Y NUEVAS EXPECTATIVAS

Capítulo 1. <i>Saberes acerca de la lectura y la escritura</i>	83
1.1. Conocimiento y Uso de Letras.....	85
1.2. Distinciones entre conocer y usar letras	87
1.3. Algunas prácticas de lectura y escritura	89
1.4. Actos de lectura	91
1.5. Actos de escritura	92
1.6. Características formales de legibilidad	94
1.6.1. Técnica de experiencia	95
1.6.2. Cantidad mínima de grafías	96
1.6.3. Distinción entre números y letras	97
1.6.4. Variedad interna.....	97
1.6.5. Distinción entre letras “normales” y otros caracteres.....	98
1.6.6. Distinción figurativo / no figurativo.....	99
1.7. Posibilidades de análisis al nivel de la frase u oración.....	100

1.8. Análisis al nivel de la palabra.....	103
1.8.1. El nombre propio.....	104
1.8.2. Palabras cortas y largas.....	108
1.9. Escritura.....	110
1.9.1. Similitudes escriturarias a partir de similitudes sonoras.....	110
1.9.2. Producción de otras escrituras.....	113
1.10. La interpretación de textos del medio rural.....	115
1.10.1. Anticipaciones vinculadas al contexto.....	117
Capítulo 2. Representaciones acerca del sistema de escritura.....	130
2.1. Lectura y escritura en contextos rurales.....	133
2.2. Lectura y escritura cómo prácticas sociales.....	135
2.2.1. En instituciones públicas.....	136
2.2.2. En espacios jurídicos.....	137
2.2.3. En espacios domésticos.....	137
CONSIDERACIONES FINALES	
PROVISORIAS.....	140

CUARTA PARTE - BIBLIOGRAFÍA

➤ Referencias bibliográficas	145
------------------------------------	-----

QUINTA PARTE - ANEXO

1. Preguntas guías de las entrevistas iniciales.....	157
2. Tablas y cuadros de volcados generales de datos	158
3. Cartilla utilizada en las comunidades para circulación de información.....	160
4. Textos utilizados en las secuencias alfabetizadoras propuestas	161

RESUMEN

El presente trabajo se constituye como informe final de la investigación iniciada en la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Se pretende contemplar un análisis psicolingüístico, pero contextualizando la mirada en la lectoescritura como una práctica cultural, como una acción cultural que, al decir de Paulo Freire, propende a la liberación del hombre.

La indagación nace a partir de acciones realizadas por una denominada Comisión de Tierras, conformada por diferentes grupos sociales en el Departamento La Paz de la provincia de Catamarca, a fines de acompañar la organización campesina de la zona, que lucha por la expropiación de tierras a manos de empresarios extranjeros, respondiendo a una demanda de los pobladores de aprender a leer y escribir.

En un espacio cultural donde la lectura y la escritura no son prácticas asiduas se propuso indagar acerca de los conocimientos que los adultos tienen en relación con la lectoescritura, buscando identificar los sistemas de representación que la conforman, intentando reconocer las subjetividades culturales que se han ido instalando en la memoria de los habitantes del Paraje, observando las maneras en que estas determinaciones influyen en su vinculación con las culturas de lo escrito.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es exponer una experiencia de investigación sobre procesos de alfabetización de adultos desarrollada con un grupo de cinco campesinos habitantes del Paraje Palo Santo (Catamarca). Este estudio se funda en un enfoque constructivista y socio cultural que tiene como base las investigaciones psicolingüísticas desarrolladas por Ferreiro y colaboradores, en particular las desarrolladas con población de adultos (1983; 1992; 2007). Desde este marco teórico y empírico se abre la posibilidad de pensar el aprendizaje de la lectura y de la escritura desde una perspectiva que intenta recuperar la complejidad del mismo y la especificidad de esa modalidad de lenguaje particular. Esto nos conduce a considerar los diferentes actores que participan en ese proceso: un sujeto - de lenguaje y de conocimiento- inserto en un medio social y cultural determinado; un docente - sujeto de aprendizaje y de saber- y un objeto de conocimiento y de enseñanza particular – el lenguaje escrito, entendido como sistema de representación y como práctica social, cultural e histórica.

Los altos índices de analfabetismo e “iletrismo”¹ que se constatan en la población rural obedecen a múltiples factores, entre ellos los dispositivos por los cuales la escuela opera como factor de exclusión social. Por ello, se considera que contribuir a reflexionar sobre un área frecuentemente postergada como es la alfabetización de adultos en ámbitos rurales exige la profundización y multiplicación de herramientas conceptuales y didácticas, sin reduccionismos ni simplificaciones.

Las investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética antes citadas, permiten reivindicar en este campo al sujeto ya descrito por Piaget: un sujeto cognoscente,

¹ Ferreiro aproximó una definición sobre iletrismo: "El iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura. O sea: hay países que tienen analfabetos porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica para sus habitantes y hay países que tienen iletrados porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno".(Revista Ñ; Edición 08/05/2004).

fundamentalmente activo y capaz de construir sus propios conocimientos también respecto del sistema de escritura. Además, esos estudios a la par de otros de carácter multidisciplinar permitieron cuestionar el concepto tradicional de escritura según el cual se trataría solo de una técnica de transcripción de la oralidad al revelar su carácter histórico, cultural, social y lingüístico. De este modo, hoy es posible comprender la incidencia de los saberes que el sujeto dispone antes de comenzar la enseñanza formal, la regularidad del proceso que desarrolla para apropiarse del sistema y el rol fundamental que juegan en el mismo características gráficas y discursivos que adopta en los soportes que circulan en una cultura letrada. Ese sujeto que aprende, según plantea entre otros Camps et. al (1990: 37): *“...posee sus propios conceptos sobre la naturaleza del lenguaje escrito, formula hipótesis, busca regularidades y experimenta sus anticipaciones, es decir, elabora su propia gramática”*.

De modo que, la alfabetización antes que implicar el desarrollo de habilidades que requieren entrenamiento, constituye un logro intelectual, interpretable desde el concepto de función semiótica, en tanto permite al aprendiz apropiarse de la naturaleza del sistema de escritura y a la vez de un modo de significación particular: dilucidar cómo lo dicho puede representarse mediante un conjunto de marcas gráficas y diferenciar en ese proceso lo no escrito. La articulación de ambos aspectos, no es una tarea sencilla, por eso es notable el trabajo que los alumnos en proceso de alfabetización realizan procurando “decir” por escrito e interpretar lo que otros dicen y cómo lo dicen. Este proceso involucra entonces no solo las capacidades cognitivas, sino también la consideración de los saberes del sujeto así como las condiciones sociales que marcan su acceso a la escritura. Desde este enfoque es posible reconsiderar el carácter de “error” atribuido a ciertas producciones y argumentos

para interpretarlos como modos de saber. Saberes que, sin duda, deben transformarse para dominar las convenciones que hacen de la escritura una materia gráfica significativa en términos lingüísticos, sociales e individuales.

Al respecto, y a partir de los aportes recientes acerca de historia de la escritura y de las culturas de lo escrito, sabemos que su aparición, así como también su desarrollo, estuvo ligado a usos y prácticas sociales con fines determinados, al que no fueron ajenos los cambios tecnológicos.² El dominio de la escritura obliga a comprender un uso de la lengua caracterizado por convenciones formales, lingüísticas y discursivas, constituidas a través de la historia y de las prácticas culturales, que no se corresponden con el lenguaje oral cotidiano. En términos de Blanche- Benveniste (1982, 247: 270) se trata de un “lenguaje dominguero”, que escapa, por sus funciones e historia, a la noción de “código escrito” sostenida tradicionalmente. Estas consideraciones nos permiten reubicar en una nueva perspectiva de interpretación al aprendizaje de la lectura y de la escritura en medio rural.

¿Qué prácticas de lectura y de escritura atraviesan el medio rural? Pocas o ninguna, por ello la escuela o el ámbito que funcione como tal debe transformar a ese objeto de enseñanza en objeto social. Transposición nada sencilla dadas las tradiciones que sustentan los quehaceres escolares y las propias experiencias y expectativas de los adultos analfabetos o iletrados.

Consideramos que el acceso al Nivel Medio de escolaridad, recientemente considerado obligatorio, o a escuelas de capacitación específica, requiere de un grado de

² Conviene aclarar aquí que una cosa es la historia del alfabeto y otra la de la textualidad (Morrison, 1995: 135-138). A la vez otra distinción que se debe tener presente es la que se refiere a la historia de las marcas individuales y la historia de los sistemas representativos: “la historia de la letra “a”, como grafía individual, es una cosa, y la historia de los sistemas que usan esa forma es otra historia completamente distinta” (Ferreiro, 1999:69).

alfabetización cualitativamente superior al constatado en general en estos alumnos. Concluir esos niveles de escolaridad favorecería la incorporación de esta población al mercado laboral y productivo de una sociedad letrada que integran y a la vez los excluye. Por ello creemos en la necesidad de abordar esta problemática y en contribuir a transformarla no sólo en un campo de intervención educativa sino también de investigación, porque también creemos que, como sostiene Ferreiro (1989):

Es necesario alfabetizarse para leer lo que otros producen o produjeron, pero también para que la capacidad de “decir por escrito” esté más democráticamente distribuida. Alguien que puede poner en el papel sus propias palabras es alguien que no tiene miedo de hablar en voz alta.

Delimitación del problema

En la provincia de Catamarca, de acuerdo a información vertida por el Departamento de Alfabetización de Adultos dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la mencionada provincia, los procesos de alfabetización de adultos solamente se vienen proponiendo en contextos urbanos o semiurbanos. La indagación realizada por una Comisión de Tierras, conformada por diferentes grupos sociales en el Departamento La Paz de la mencionada provincia, a fines de acompañar la organización campesina de la zona, respondiendo a una demanda de los pobladores de aprender a leer y escribir, da cuenta de un porcentaje de analfabetismo de un 65% de la población, aproximadamente, aun y a pesar de tener escuelas en cada paraje.

Por ello, en este trabajo, se abordará la alfabetización de adultos en contextos de ruralidad, no en el marco de la educación formal, sino como una propuesta de los mismos campesinos en el contexto de la organización antes mencionada.

Casi todos los dispositivos de alfabetización analizados para responder a las demandas de formación en lectura y escritura, son propuestas enunciadas desde fuera de la zona rural, inclusive desde fuera del país, con una potente impronta mecanicista, infantilizadas, etc., lo que no aporta mucho a la situación concreta de solución de problemas en los niveles de comunicación y situaciones prácticas de aprendizajes significativos. Esta significatividad no es fácilmente reconocible en un contexto en el que la lectoescritura no es una práctica que tenga una asiduidad trascendente, en donde las formas de representación del lenguaje son derivados de una construcción social y cultural sumamente particulares, y, en donde, en este caso en particular, es una acción emergente de una demanda de los pobladores y no una propuesta impuesta.

Surgen entonces, a partir de este contexto, una serie de interrogantes que delimitan la problemática que este trabajo aborda:

¿Cuáles son los argumentos de adultos campesinos para decidir asistir a un curso de alfabetización? ¿Cuál es la historia escolar de adultos campesinos? ¿Cómo incide ella en la construcción de conocimientos acerca de la lectura y escritura? ¿Desde dónde debe partir una propuesta alfabetizadora eficaz para el contexto de alfabetización que se estudia? ¿Qué intervenciones realizadas en el tránsito de investigación permitieron la complejización de los saberes anteriores de los adultos campesinos?

Objetivos

- Indagar las expectativas y conocimientos que los adultos del paraje Palo Santo, del Departamento La Paz, Provincia de Catamarca, interesados en alfabetizarse, tienen acerca de la lectura y la escritura de textos escritos en español.
- Reconocer las subjetividades que permiten a los adultos campesinos, construir el saber lector.
- Contribuir a otras investigaciones y acciones alfabetizadoras en contextos rurales, con aporte de datos sobre conceptualizaciones de los adultos campesinos sobre lectura y escritura, sus motivaciones y saberes que alientan su necesidad de leer y escribir.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

1. Consideraciones acerca de la Alfabetización y las Culturas de lo escrito: variaciones conceptuales.

Ferreiro (2007) ha planteado lo siguiente postura respecto de su actividad investigativa:

“Mi objeto de estudio es la escritura, un objeto de interés de múltiples disciplinas y a la vez tierra de nadie (...) Me siento afortunada para trabajar en un campo donde confluyen múltiples disciplinas, sin ser todavía un territorio propiamente interdisciplinario”.(Ferreiro 2013: 21, 22).

En este sentido, el presente capítulo asume fundamentalmente la necesidad de reflexionar acerca de este rasgo de las escrituras y de las culturas a las que dan lugar, partiendo para su análisis desde la noción de un objeto que está en proceso constante de reconstrucción y por lo consiguiente, de redefinición, determinado por marcas sociales, culturales e históricas, y que se va transformando a medida que transita por particulares procesos de apropiación que se constituyen en cada nueva generación.

Para poder comprender estos procesos se entiende que se deben reconocer las representaciones, los conocimientos, las percepciones, que se vienen tejiendo acerca de la escritura, la alfabetización, las culturas de lo escrito.

La concepción de la alfabetización se fue constituyendo en un tránsito que deambula por constantes transformaciones, en un espacio siempre problemático, un proceso sumamente complejo y amplio, con sentidos inacabados y plurales. Una de sus tantas

mutaciones fue la de haber dejado de ser observada en su condición de mera técnica con función instrumental que solo podía adquirirse en la escuela para proyectar sus límites y ser estudiada en diversos contextos, por una multiplicidad de disciplinas.

La misma Ferreiro (2002) sostiene:

Muchas cosas han cambiado en los últimos años. Yo me atrevería a decir que estamos asistiendo a la aparición de un nuevo campo multi- disciplinario{...}

Ese objeto que parecía tan simple –la escritura- se ha complejizado considerablemente. Ahora, además del análisis y la clasificación de los distintos sistemas de escritura inventados por la humanidad(un análisis que cuenta con ilustres precursores pero que se ha complejizado también en lo que concierne a la interpretación de la evolución de los sistemas), somos sensibles a las diferencias en la significación social de la producción y utilización de marcas escritas, a las relaciones entre oralidad y escritura, a las relaciones entre producción gráfica y autoría textual, a las condiciones de aparición de los distintos estilos literarios, ... y a las tradiciones pedagógicas insertas, ahora sí, en un contexto socio-histórico que les da otro sentido.(2001: 1)

Las formas de designar la alfabetización son amplias y variadas: *alfabetización, enseñanza de la lengua escrita, lectoescritura, primeras letras, literacidades, alfabetismo y analfabetismo, letrismo e iletrismo.*

Este vasto campo de conceptos nos sitúa frente a un objeto de estudio que aún no ha alcanzado una definición universal.

Por otro lado, en las últimas décadas del Siglo XX, el término alfabetización, se ha extendido a otros campos de conocimiento (alfabetización científica, tecnológica,

informática). Berta Braslavsky (2003) expresa que, en realidad, el término se utiliza *“para señalar que la difusión masiva de conocimientos y avances en dichos campos pueden compararse en nuestro siglo con lo que la alfabetización lingüística representó a fines del siglo XIX”*.

Sin embargo no puede pensarse el desarrollo de cualquier técnica de información y comunicación, sin pensar en el dominio efectivo de la lectura y la escritura. Por ello, en el marco de este trabajo se asume que la alfabetización supone un proceso por el cual un sujeto puede participar de las prácticas letradas de su tiempo y contextos. Así se trataría de un proceso siempre inacabado antes que de múltiples instancias de “alfabetización”

Entre las tensiones que se suceden en la sociedad en general y en la escuela en particular, referida a la alfabetización influenciada por los cambios acelerados de las nuevas tecnologías, se encuentra una nueva percepción acerca del tiempo que le demanda a un ser humano alfabetizarse.

La Década de la Alfabetización (2003-2012) impulsada por Naciones Unidas propone una deconstrucción de la noción que planteaba que el proceso de alfabetización debía iniciarse en un determinado momento del desarrollo individual. La organización de ese momento era asumido por los sistemas formales, a partir de los seis o siete años y debía extenderse por tres o más años aproximadamente. La nueva propuesta de Naciones Unidas reconoce a la alfabetización como un proceso que transita todo el desarrollo humano, que va mutando por determinaciones culturales e históricas. Si bien es cierto, este proceso se ubica fundamentalmente en ámbitos formales de enseñanza, hay determinaciones sociales y políticas que se implican en su definición.

1.1. Variaciones en los sentidos de la Alfabetización

La expresión “alfabetización”, y la carga de sentido que la sostiene, está nutrida por una doble vertiente: por un lado hay una serie de definiciones que no logran en la actualidad consenso absoluto. Por otro lado, se atribuye esta denominación a otras actividades relacionadas a capacidades o saberes que posee o aprende un individuo, con relación a un determinado campo de saber (alfabetización musical, alfabetización ecológica, alfabetización científica, etc.).

La evolución del término fue integrando tanto las definiciones que emergían de los ámbitos académicos, así como también aquellos sentidos “metafóricos” que, al decir de Berta Braslavszky, surgen de espacios culturales, políticos, escolares, científicos.

La palabra “alfabetización”, que surgió en el Siglo XIX, se empezó definiendo, bajo un paradigma clásico, en el campo de los estudios de literatura y retórica, como la capacidad de leer y escribir, de codificar y decodificar signos y símbolos y de reconstruir el significado del texto, mostrando una precisa relación entre alfabetización, lectura y escritura.

Posteriormente, durante el Siglo XX, el concepto fue mudando junto con los paradigmas. Entonces se pasó, en un principio, a una visión progresista, reconociendo en la alfabetización conocimientos, destrezas y actitudes sociales para una sociedad comercial, industrial y urbana. Luego, y con una mirada tecnocrática, este concepto alcanzó una dimensión funcional, incorporando a las nociones anteriores, la de una destreza que le permite al individuo actuar en sociedad.

A finales del siglo XX las tecnologías introducen nuevos paradigmas que transforman las maneras de leer y escribir el mundo, instalando la idea de alfabetización

informativa, incorporando competencias y habilidades que involucran la capacidad de comprender la importancia de usar la información en el momento indicado para resolver problemas; diseñar y aplicar estrategias eficientes de búsqueda de información y operar con las herramientas prácticas y conceptuales de la tecnología de la información para localizar, acceder, procesar y diseminar la información, hasta la capacidad de evaluarla para llegar a convertir la información en conocimiento.

Richard Venezky refiere, en un simposio celebrado en la Universidad de Pennsylvania en 1987, al vocablo “literacy”, como un equivalente a la expresión castellana “alfabetización”, conceptuándolo como *“una de esas clases de términos autopositivos, como libertad, justicia, felicidad, que sumen por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace vastamente más compleja y a menudo elusiva sin producir una caracterización simple o una definición”* (Venezky, 1990:2).

Por su parte, Harris y Hodges (1995:140), en su Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura, proponen varias definiciones que aluden a habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales, sociales y culturales, la proyección del término para referir a nuevas competencias y más aún, como estrategia de liberación en la “capacidad de leer el mundo”, de la que habla Paulo Freire. Sin embargo, los mismos autores expresan en el mismo texto que “un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible”.

En esta búsqueda de precisiones, IRA y NAEYC, dos reconocidas asociaciones científicas proponen *“centrarse en la lectura y la escritura más bien que en una posible definición más amplia de alfabetización”*(1998:11).

En muchos casos, otra manera de seguir precisando la definición de alfabetización, fue analizar la relatividad del término opuesto: el analfabetismo.

Casi como un antecedente del “literacy” (alfabetización) aparecido en el léxico inglés casi al final del siglo XIX, durante la segunda mitad del Siglo XVI, surge la dicotomía entre “letrado/iletrado”. Ya durante la Edad Media ser letrado implicaba saber leer mínimamente el latín. No se incluía la capacidad de la escritura, que era una técnica que se restringía a los “copistas”, y que demandaba la utilización de habilidades físicas e instrumentos especiales.

La etapa reformista introdujo la lengua vernácula y con ella la consideración de letradas a las personas que podían descifrar la lengua nativa.

Sin embargo, se debe reconocer que diferentes modelos (cortesano, monástico, escolástico, moderno) fueron proponiendo diferencias sustanciales en la connotación del término alfabetización. Carvallo y Chartier resaltaron la necesidad de “la identificación de las grandes diferencias que a largo plazo se fueron ahondando entre los lectores y las lectoras”(Cavallo y Chartier, 1998:52). Entonces se puede identificar un nivel bajo de conocimiento y uso de la lectura y la escritura en la utilización moderna de los términos “alfabetización” o “letrado” (“literate” en inglés), pues para referir a los que poseen habilidades superiores necesarias para la lectura y la escritura se utilizan los términos “alfabetizados avanzados” o “altamente alfabetizados”. Inclusive se incorporaron otras nociones tales como “alfabetización pragmática”, distinguiéndola de la “alfabetización cultural”(Venezky, 1990: 3).

Una expresión que marcó una diferencia más precisa en los diferentes niveles mencionados fue la de alfabetización funcional, durante el siglo XX.

Este término se originó en el marco de la primera guerra mundial, en Estados Unidos, para referir a los reclutas que si bien podían leer y escribir, no lo hacían con la suficiente experticia como para cumplir sus funciones como soldados efectivos. Posteriormente y en un contexto de lucha contra el analfabetismo en América Latina, William Gray (1957), en un programa colaborativo entre la UNESCO y la OEA, hace alusión a una primera clasificación de los niveles de alfabetización en su texto “La enseñanza de la lectura y la escritura”. Gray diferenciaba las *normas mínimas de alfabetización* por un lado, y la *alfabetización funcional* por otro. En las primeras enmarcaba aquellas capacidades técnicas básicas, con las que una persona podía leer un texto escrito fácil y breve, y además podía firmar para cumplir con algunas obligaciones cotidianas y ejercer algunos derechos cívicos. A razón de que esta definición se proponía en función de las campañas de alfabetización que se desarrollaban en zonas de enormes carencias económicas y con una marcada desigualdad social, estas capacidades le otorgaban a quienes la poseían, inclusive cierto prestigio en estas comunidades con una población mayoritariamente iletrada.

Por su parte, la alfabetización funcional tenía como objeto que el estudiante, en un mínimo de tres años de educación formal pudiese leer y escribir textos breves en su lengua vernácula, incluyendo la capacidad de escribir una carta formal.

En 1978 UNESCO propone un concepto más evolucionado. Un “*alfabetizado*” debía poder comprender y escribir textos cortos de su vida diaria. A esta noción la complejiza en su definición de “alfabetizado funcional”. Este debía poder “*intervenir en todas las actividades en las cuales la alfabetización es requerida para el efectivo funcionamiento de su grupo en la comunidad y también para capacitarlo en la continuidad*”

del uso de la lectura, la escritura y el cálculo para sí mismo y para el desarrollo de la comunidad" (Ryan, 1995).

Esta perspectiva incorpora al contexto social en las determinaciones de la alfabetización, pues ya no solo interesan las relaciones entre el alfabetizado con el código, con el texto, sino en qué medida esta capacidad de leer y escribir le sirven para el trabajo, para relacionarse en su entorno cultural, para sus funciones como ciudadano. Un punto a tener en cuenta es que la mayoría de estas funciones son inherentes a la adultez. La edad para demostrar la capacidad de usar funcionalmente la lectura y la escritura fue cambiando también. Desde 1870 a 1930 las agencias que se ocupaban de los censos en Estados Unidos establecían que se podía hacer esta evaluación sino hasta después de los diez años. La UNESCO, en 1959 fijaba esa edad en 15 años o más (Venezky, 1990: 5).

Los criterios de definición de estos niveles fueron modificándose junto a las expectativas que las sociedades postindustriales imponían en sus expectativas respecto a la funcionalidad de la alfabetización.

Las transformaciones en las formas de los textos, la cantidad y calidad de información que albergan, los saberes requeridos para procesar la mencionada información, fueron derivando en la progresiva complejidad de las posibilidades de lecturabilidad de los textos, modificando las capacidades requeridas para ejecutar las acciones de lectura y escritura.

Diferentes investigaciones dieron por resultado el reconocimiento de que aquella alfabetización definida como práctica de la lectura y la escritura, que tenía una pretensión igualitaria, emancipadora de las grandes mayorías durante la segunda mitad del siglo XX, nunca dejó de adaptarse a las características que cada sociedad le imponía desde las

necesidades de comprensión lectora y producción escrita que en cada contexto epocal se tenía.

En la actualidad, a partir de las investigaciones desarrolladas desde diferentes campos disciplinares, especialmente las investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética (Ferreiro y Teberosky, 1979) y los aportes de la historia de las culturas de lo escrito (De Certeau, 1994, 1996; Chartier, 1994; Chartier y Cavallo, 1998) la alfabetización se entiende como un proceso complejo en el que es fundamental el rol activo del sujeto y su desarrollo así como la necesidad de considerar la incidencia de las condiciones sociales y culturales que posibilitan la interacción significativa con objetos y actos de lectura y de escritura aún antes del ingreso escolar.

Esta concepción difiere sustancialmente de otras propuestas actuales tales como la denominada “conciencia fonológica” compatible con ciertas posturas vinculadas a teorías derivadas de las neurociencias que estipulan prerequisites de orden biológico y entrenamientos específicos para que el acceso a la lectura y la escritura se produzcan.

1.2. Las culturas de lo escrito

Un análisis de la percepción de diversos estudios acerca de la temática que nos ocupa (Barton (1994), Baynham(1995), Kalman (2008), Kress (2003)), permite reconocer que no todos los idiomas incluyen el concepto de alfabetizar (los idiomas chino y japonés, por ejemplo, no utilizan anotaciones alfabéticas y sus definiciones de alfabetización tienen múltiples variaciones). Sin embargo, otros estudios han utilizado nuevos términos para tratar de definir con una visión más amplia la complejidad de esta capacidad propia de las

culturas de lo escrito: “literacidad” en español (Zavala. 2002), “letramento” en portugués (Masagao Ribeiro. 2003), o “letrisme” en francés (Kalman. 1993).

Harris y Hodges, en su libro “Literacy Dictionary, en 1995, proponen treinta y ocho términos diferentes, bajo la nominación “Tipos representativos de alfabetización”.

El término literacy define aspectos de la lectoescritura tales como decodificar textos escritos y codificar el habla (Graff. 2008), o habilidad de manipular deliberadamente el lenguaje (Dyson, 1997). El mismo término es usado para alfabetización informática, mediática, médica, matemática, etc. (Pattison. 1982).

Esta amplitud de definiciones posibles del término “alfabetización” fue puesta en crisis por diversos teóricos, entre ellos los mismos Kress (2003) y Graff (2008), en tanto el mismo, al expandirse, pierde precisión conceptual.

En esta multiplicidad de acepciones y perspectivas acerca de la alfabetización en particular y de las culturas de lo escrito en general, se puede reconocer que la segunda, a diferencia de otras formas de representación, se implica y determina en el proceso de construcción de significado de lo escrito.

Para poder precisar de qué manera las culturas de lo escrito se constituyen y se valoran en una comunidad determinada y cómo determinan la percepción del lenguaje en las mismas, es necesario pensar las mismas como un fenómeno situado en un entorno preciso, como una acción socialmente constituida y determinada.

Tanto la lectura como la escritura se forjan en procesos de interacción social. La definición del contexto se precisa en situaciones de uso concreto, con escritores y lectores que poseen una visión de mundo particular que se plasma en la práctica lectoescritura, con experiencias propias, con un espacio cargado de significados culturales y sociales.

Al respecto, Kalman (2003-2005) considera necesario distinguir el acceso a las culturas de lo escrito por un lado, y la disponibilidad de recursos para que dicho acceso se concrete por otro. Es decir, la atención a todas las condiciones sociales que hacen posible el aprendizaje y el uso efectivo de la lectura y la escritura.

Pensar las prácticas de las culturas de lo escrito en contexto supone una ampliación de la mirada que abarque en su análisis los paradigmas históricos y políticos que definen el lenguaje, los modos de uso, las normas que lo condicionan y las determinaciones propias de cada campo social donde se desarrolle.

En diversas publicaciones, autores como Bartlett y Holland (1995) contemplaron entre estas variables objetos tales como los por ellos mencionados “artefactos culturales”.

Los mismos se van constituyendo como tales en relación con la lectura y la escritura, activando una serie de representaciones y conocimientos que se poseen respecto de estas prácticas.

“Estos artefactos (aulas, pizarrones, cuadernos, libros, letreros en las calles, etc.) abren mundos figurados; son el medio a través del cual se evocan los mundos figurados, crecen en lo individual y se desarrollan colectivamente” (citado en Street, 2008, pp 7-8).

El aporte más significativo de esta noción se asienta quizás en la dimensión fenomenológica de la práctica de las culturas de lo escrito, asumiendo el carácter accional de la misma y sus relaciones con mundos sociales más amplios.

Analizar las culturas de lo escrito como prácticas supone observar las relaciones que las determinan, que tejen con toda la trama social, histórica, económica y cultural que las alberga.

Al plantear Bordieu (1973) el concepto de Capital Cultural moviliza la apertura de una serie de discusiones acerca de la condición de la cultura escrita como agente de

transformación social e individual. Al respecto, diversos investigadores señalan que cualquier tipo de cambio no deriva directamente de la adquisición de la lectura y la escritura, sino del entrecruzamiento entre el proceso de alfabetización y otras formas de conocimiento cultural, social, económico, de relaciones sociales, etc.

“El poder, valor y eficiencia de la alfabetización como Capital Cultural dependen de la disponibilidad de otras formas de campos locales específicos. (...) Lo local y lo contextual no son ni totalmente idiosincráticos ni son sitios neutrales para la negociación (...) Los sitios locales están plagados de relaciones materiales de Capital, sistemas de comunicación e intercambio que puntualizan y moderan las relaciones sociales cotidianas. Esto significa que las corporaciones, la economía, la burocracia estatal, las profesiones y demás, son cruciales en limitar y mediar la definición y construcción de cuáles prácticas de culturas de lo escrito contarán, cómo, dónde y para quién lo harán” (Luke: 1.995, p. 23).

La marginación social, la pobreza, la discriminación, la falta de adecuación de la enseñanza de la alfabetización a diferentes grupos sociales, dificultan seriamente la posibilidad de adquirirla como un capital cultural.

No pueden aislarse las culturas de lo escrito de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales.

1.2.1 La lectura y la escritura cómo prácticas sociales

Las representaciones acerca de las prácticas sociales de la lectura y escritura oscilan entre diversas concepciones teóricas y proponen de manera asidua áreas de encuentros y desencuentros.

¿Las culturas de lo escrito aluden a la decodificación de un código particular o a la creación de significados?

¿Cuáles son los propósitos de la lectura y la escritura dentro y fuera de las instituciones escolares?

¿La lectura y la escritura son instrumentos de poder? ¿En qué medida?

¿La noción de culturas de lo escrito promueve el desarrollo del pensamiento crítico?
¿Es un instrumento de liberación?

Estos cuestionamientos fueron siendo asumidos históricamente desde diversas perspectivas.

Harvey Graff (2008) en su texto “Literacy Myths” plantea que “la alfabetización ha sido definida como la adquisición de niveles básicos de lectura y escritura, tales como la habilidad de firmar un documento o técnicas para decodificar y producir materiales impresos” (Graff: 2008).

Sin embargo no se puede desestimar que al elevarse el grado de expectativas alrededor de las posibilidades que brindan las culturas de lo escrito se extendieron a una cantidad mayor de población las exigencias que suponen las prácticas de leer, entender, sintetizar, usar información, producir material escrito. Comunicarse en estos parámetros hizo concreta la meta de la alfabetización universal, cobrando este objetivo mayor pragmatismo.

En este punto puede reconocerse que hay sociedades que asignan a quienes leen y escriben ciertos atributos morales (de responsabilidad, de un mayor, más cultos, etc.). Sin embargo, este trabajo reconoce cierta contradicción en esta mirada, pues supone que de estas cualidades no deja de hacerse una interpretación cognitiva por ser esta una capacidad inherente al pensamiento concreto, aunque inversamente se atribuyen al analfabetismo las

dificultades del aprendizaje. Al decir de Graff (2008), esta concepción de la alfabetización como una actividad básica de decodificación del idioma, se relaciona con categorías morales e intelectuales enaltecidas.

Por su parte, el analfabetismo funcional, término acuñado por el ejército norteamericano durante la segunda guerra mundial para referir a la habilidad de un soldado para leer órdenes sencillas y acatarlas, puso su énfasis en la capacidad de adaptación del individuo a responder a demandas sociales determinadas. Es así que se lo relacionó con los “niveles mínimos necesarios para oportunidades de empleo y desarrollo” (Vincent. 2000), asociando esta idea con las economías en desarrollo del tercer mundo.

En tanto, otras perspectivas como las del pedagogo brasileño Paulo Freire insisten en entender el acto de leer y escribir como una forma de leer y entender el mundo, de reconocer las relaciones de poder, las posibilidades de participación de dicho entorno y fundamentalmente como una acción liberadora, emancipatoria de transformación social y política. Este es el punto de partida para empezar a pensar en las culturas de lo escrito.

Peter Freebody (2008) advierte acerca de las tendencias sociales que se direccionan a la convergencia de las prácticas interpretativas de sus actores, constituyéndose esta acción como un proyecto político que dispone la interpretación individual, los contenidos particulares al servicio de los intereses públicos.

Esta cuestión se convierte en uno de los principales desafíos de las culturas de lo escrito que pretenden el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito educativo. Se propende a una enseñanza de la lectura y la escritura con afanes de irrupción en los proyectos políticos, logrando hacer consciente la imbricación entre la organización social, la conducta humana y el lenguaje.

Las posturas mencionadas anteriormente proponen un enfoque particular, distintivo acerca de las culturas de lo escrito, que es determinante a la hora de definir conceptualmente qué es leer y escribir, cómo se aprende y cómo se debe enseñar. Sentar posiciones frente a las agendas políticas “interrumpiendo” los proyectos de homogeneización de interpretaciones de la realidad supone un reto de desarticulación de concepciones basadas en el déficit.

Pensar en un analfabeto como el que no sabe leer y escribir; en un ágrafo como un hablante de una lengua que no tiene escritura, un semialfabetizado como alguien casi alfabetizado, en una alfabetizado como un lector y escritor, es asumir la perspectiva representacional que los que saben leer y escribir tienen acerca de los que no pueden hacerlo, regidas estas nominaciones por estándares particulares, propios.

(...) El conteo de lectura y escritura fue fundado sobre un acto de discriminación. Una práctica social fue abstraída del patrón de vida en el que estaba inmersa para ser aún más simplificada con la finalidad de convertirla en un valor fundamental (...) (Vincent: 2000)

El plural culturas de lo escrito implica la consideración en el análisis de los procesos sociales e individuales, del cúmulo y diversidad de objetos y de prácticas específicas mediante los cuales los individuos participan de una sociedad letrada.

1.2.2. Impactos de la noción de culturas de lo escrito

En la década del 60, Goody y Walt publican un trabajo cuyo foco se posaba en las diferencias existentes entre los que sabían leer y los que no, entre las sociedades letradas y las sociedades analfabetas.

En el marco de la consideración de que la alfabetización es una de las determinaciones fundamentales en el desarrollo social y económico, las discusiones acerca de este trabajo se abrieron en formas de debates académicos, reflexiones sobre política y educación en la constitución de una sociedad, etc. tuvieron gran impacto los aportes que interpelaban a reflexiones teóricas acerca de qué es alfabetización, cómo se enseña y aprende, las consecuencias que acarrea la misma y su relación con otras formas de simbolización.

Entre los conceptos emergentes de estos estudios surge el de “modelo de culturas de lo escrito”. Al respecto, Brian V. Street publica en 1.984 *“Literacy in Theory and Practice”* (La alfabetización en teoría y Práctica), donde propone dos modelos conceptuales para entender la noción de culturas de lo escrito:

- Un primer modelo denominado “*autónomo*”, donde se presenta a la lectura y escritura como actividades aisladas, descontextualizadas de otras cuestiones propias de la vida social, aunque con efectos sobre la misma. Surgen en este modelo algunas derivaciones de la alfabetización tales como la democratización, la formación de “comportamientos de vida”, el alcance de la prosperidad, la ilustración. Leer y escribir son considerados factores trascendentes de movilidad social.
- El segundo modelo conceptual de culturas de lo escrito que propone Street, denominado “*ideológico*” asume que las creencias, opiniones y saberes relacionados a la lectura y escritura determinan el uso que se hace de ellas, como se enseña y aprende y las expectativas que se le asignan.

(...) es una práctica social, no solamente una habilidad técnica y neutral; esto significa que siempre se incrusta en principios epistemológicos socialmente construidos. Se

trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. También se inserta en las prácticas sociales, como aquellas de un mercado laboral específico o un contexto educativo particular y los efectos de conocer esas culturas de lo escrito dependerán de esos contextos concretos. En este sentido, la cultura de lo escrito siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son “ideológicas”, siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás. (Street. 2003).

Según este modelo, las culturas de lo escrito refieren a prácticas socialmente situadas en tanto incorporan otras determinaciones de la misma tales como las creencias, opiniones, formas de ser enseñada y aprendida. Además atienden a todo lo que se hace con la lectura y la escritura en contextos institucionales y sociales concretos, atravesados por relaciones de poder, bajo la influencia de distintas tradiciones discursivas.

1.2.3. Políticas estatales, alfabetización y culturas de lo escrito en América Latina

La percepción de las culturas de lo escrito situadas y determinadas por un contexto, reconocidas como una práctica cultural, permitió reconocer su dimensión social.

Sin embargo, muchas definiciones de alfabetización extraídas de documentos oficiales (Plan Regional de Alfabetización de la Organización de Estados Iberoamericanos-2007.2015, por ejemplo), dan cuenta de una noción de la misma como base para el desarrollo económico, político y social por un lado, y, por otro, como un aprendizaje individual que se imparte en un tránsito escolar.

PAÍS	DEFINICIÓN (incluye número de página del documento original)
Argentina	“Se entiende por alfabetismo al conocimiento de los signos del idioma con un manejo acabado de ellos” (p. 9).
Bolivia	“Se entiende por alfabetización los conocimientos teóricos y prácticos que permiten emprender un dominio suficiente de lectura, escritura y aritmética, para seguir utilizando los conocimientos al servicio del propio desarrollo” (p. 21).
Brasil	“Entende a alfabetização como o primeiro passo de jovens e adultos para o reingresso na escola” (p. 29). “Se entiende a la alfabetización como el primer paso de jóvenes y adultos para reingresar a la escuela”.
Colombia	“La alfabetización es un proceso formativo que desarrolla la capacidad de interpretar la realidad y transformar el entorno” (p. 54).
Paraguay	El concepto de alfabetización definido por

	<p>la UNESCO en 1958 se convirtió como referencia para medir la alfabetización en los censos nacionales, y dice: “Está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir (comprendiendo) un enunciado simple y breve que guarda relación con su vida cotidiana” (p. 333). Desde la Dirección General de Educación Permanente se adopta este concepto de persona analfabeta.</p>
Perú	<p>“La alfabetización, reconocida como base de aprendizajes e instrumento para potenciar el papel de los individuos y sus comunidades” (p. 367).</p>

Puede observarse que tanto Argentina, Bolivia, Brasil y Paraguay siguen sosteniendo definiciones que ponen su foco en la condición individual de la alfabetización, más que reconocer su carácter social. Colombia por su parte reconoce su condición de proceso formativo. Perú, aunque coincidiendo con Brasil en que la alfabetización es un proceso que ocurre en la escuela, abre la puerta a la idea de “culturas de lo escrito”, al denominarla como un fenómeno social tendiente a mejorar el desarrollo comunitario. Sin embargo, todas las definiciones no abandonan la dependencia a la idea del crecimiento individual.

No puede dejar de expresarse que las nociones mencionadas evidencian una marcada diferencia entre el pensamiento académico que se expresa en congresos, bibliografía y formación continua, y las definiciones oficiales emitidas por los gobiernos.

Al igual que otros intelectuales, Kalman (2005), precisa que la mayoría de los censos que se ocupan de la medición de la alfabetización implementados particularmente en países con altos niveles de pobreza, centran la mirada en el reconocimiento de las capacidades y habilidades aisladas para reconocer letras y palabras, números, leer y decodificar oraciones sencillas, llegando a las posibilidades de un individuo de procesar y producir textos escritos. Los énfasis se asientan en la atención a nociones escolares de la lectura y la escritura.

Sin embargo, si se sostiene la pretensión de entender la cultura de lo escrito en toda su dimensión, se deben asumir otros criterios. Un interrogante que a este trabajo le interesa asumir como importante sería el de cuál es el impacto que tienen el uso de la lectura y la escritura en un entorno social donde la cultura de lo escrito es escasa.

Se reconoce la necesidad fundamental de analizar de qué manera el desarrollo de la lectura y la escritura en contextos no letrados se van erigiendo en el nexos con las demandas lectoras y escriturarias que la sociedad empieza a demandar paulatinamente, y de qué forma son percibidos en las comunidades no alfabetizadas estos agentes de culturas de lo escrito que empiezan a leer y escribir.

En el año 2006 el economista Arvin Subramain refiere a la alfabetización como algo que parece un bien público, en donde los integrantes de una familia que saben leer y escribir son percibidos como quienes tienen un beneficio externo por sobre los que no saben.

Al decir de Meek (2004) se debe tener en cuenta que *“la cultura escrita tiene dos comienzos: uno en el mundo, y el otro en cada persona que aprende a leer y a escribir. Por tanto, tiene también dos tipos de historia”*.

En los que asumen el rol de mediadores de culturas de lo escrito que ayudan a otros a satisfacer sus necesidades de leer y escribir, se disparan conocimientos, expectativas y concepciones acerca de la lectura y la escritura que con frecuencia se distancian del carácter histórico, social y cultural de las prácticas que hoy consideramos naturales y que ignoran las posibilidades de construcción de saberes y experiencias de los sujetos que aprenden desde ciertos contextos. Las experiencias individuales de lectura y escritura en el ámbito escolar suponen saberes previos que muchos alumnos no han tenido oportunidad de construir no por falta de capacidad sino por ausencia de oportunidades para interactuar con situaciones significantes de uso de la lectura y de la escritura. Esas oportunidades que particularmente en contextos vulnerables debe asumir la escuela. En orden a esto también se estima necesario subrayar que aún quienes no dominan estos saberes y prácticas convencionales poseen conocimientos y expectativas acerca de lo escrito. (Blanche-Benveniste, 1982) Estas capacidades y saberes no son percibidas con frecuencia por quienes están a cargo de instancias de alfabetización de adultos.

1.2.4. El aprendizaje de la escritura y las culturas de lo escrito

Las precisiones acerca de las exigencias socioculturales que tienen las culturas de lo escrito van definiendo lo que se debe aprender y enseñar en instancias de alfabetización.

“...Las nociones básicas de culturas de lo escrito, limitadas a los textos simples o mensajes escritos, implican el aprendizaje del código sonido- letra normalmente en

términos de ejercicios mecánicos, copiado, dictado y otros medios de aprendizaje rutinario. No obstante se ha demostrado con amplia evidencia empírica que entender lo que ha sido llamado principio alfabético es un proceso de construcción del conocimiento que tiene varias etapas de desarrollo” (Ferreiro y Teberosky- 1.979).

Este punto de vista se complejiza en la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social, para poder establecer relaciones con otros.

El comprender la dinámica de culturas de lo escrito requiere la consideración de un proceso reconstrucción conceptual respecto del objeto escritura y de las prácticas que ella mediatiza así como de la interpretación de las ideas que las personas tienen acerca de las prácticas de lectura y escritura. Estas ideas se van constituyendo en construcciones culturales colectivas de uso efectivo de la lectura y la escritura, así como también en la mirada a las oportunidades y contextos de aprendizaje de estas culturas de lo escrito. Se deben rescatar aquí las determinaciones que imprimen las instituciones y los agentes que se ocupan de la alfabetización inicial, ya que son los primeros que comparten con el sujeto que aprende el concepto de que para poder acceder a las culturas de lo escrito se hace necesario interactuar con otros.

En este gesto interactivo se van compartiendo significados acerca de relación con los textos, sus formas y sus soportes, cómo interpretar el mundo amalgamando experiencias personales y referencias textuales, cómo usar la lectura y la escritura según los propósitos personales y sociales.

A la vez, se van construyendo colectivamente posicionamientos de los lectores y escritores respecto de culturas de lo escrito, de otros lectores y escritores, del mundo social que la alberga, de las instituciones formales e informales, de las ideas y representaciones que van dirigiendo su participación.

Esta mirada también abarca el acuerdo acerca de las habilidades que se logran en el aprendizaje de la lectura y escritura, los usos sociales que se hacen de ellas, las ideas y percepciones que las personas van configurando acerca de sus prácticas como lectores y escritores.

“Desde esta perspectiva, aprender a leer y escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Y sobre todo exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar y de diseñar respuestas apropiadas (Gee. 1996; Kress: 2003; Brice Heath y Street: 2008).

En síntesis, el repaso por las diferentes discusiones acerca de la alfabetización y culturas de lo escrito permite reconocer cierta direccionalidad de las discusiones teóricas en los últimos tiempos, hacia una necesaria situacionalidad de la reflexión sobre la alfabetización, en el campo de las culturas de lo escrito.

Las reflexiones teóricas derivadas de la investigación sobre el tema demuestran, en las últimas décadas, que las culturas de lo escrito deben ser pensadas en sus profundas y variadas imbricaciones con otras dimensiones de la vida social.

Las consecuencias de las culturas de lo escrito son limitadas. En tanto es una variable que no es autónoma ni independiente, debe cuestionarse su condición, por sí solo, de factor de desarrollo económico, de participación política. Para que eso sea factible deben definirse diferentes medidas políticas y económicas, según sea la condición de vida de la población donde impacte. Educación y culturas de lo escrito deberían constituirse en

opciones culturales reales, con posibilidades de accesos concretos al saber, al conocimiento, a otras formas de entender el mundo. Otro punto a tener en cuenta es el aprendizaje de las culturas de lo escrito. Aprender a leer y a escribir supone la apropiación del lenguaje escrito y sus usos. Esto amerita asumir que el conocimiento acerca de las culturas de lo escrito emerge de las oportunidades que se tenga de participación en actos comunicativos con otros, donde se utilice concretamente la lectoescritura.

Se debería tratar de superar el enfoque de enseñanza que centra su atención en un aprendiente individual que debe adquirir ciertas capacidades para empezar a pensar en la construcción de interacciones sociales significativas de lectura y escritura que permiten, en un contexto de prácticas comunicativas concretas, la determinación de formas de leer y escribir de los que participan de estas acciones.

Otra cuestión a tener en cuenta es que esta mirada a las culturas de lo escrito como una práctica social compleja, requiere de una atención particular a los diferentes modos de representación que tenga la misma en cada espacio social. No pueden mirarse y valorarse a la lectura y a la escritura de la misma manera en una sociedad letrada, alfabetizada, que en un espacio marginal, con reducidas posibilidades de uso de las mismas. Estas representaciones deben definir las acciones tendientes a la forma en que ambas deben enseñarse y aprenderse.

Por último, y en atención a la reflexión que este trabajo pretende, se debe reconocer un renovado interés por la alfabetización de adultos, que se evidencia en el desarrollo de estudios, reuniones, conferencias mundiales sobre el tema. Algunos de los lineamientos que se destacan a partir de los estudios sobre el tema son citados por Kalman en su texto “Discusiones conceptuales en el campo de culturas de lo escrito”:

“Las acciones de educación deben considerar el contexto en el que los alumnos viven y desarrollan sus actividades diarias.

El punto de arranque para las intervenciones educativas debe situarse en los conocimientos existentes en el alumno.

Los proyectos educativos deben reconocer y responder a la heterogeneidad de los alumnos.” (Kalman: 2005)

Comprender las culturas de lo escrito a partir de la observación de prácticas de alfabetización concretas, debe definir indicios acerca de formas de organización de propuestas pedagógicas y contenidos alfabetizadores que garanticen nuevas posibilidades de inserción de diferentes actores sociales en la cultura mencionada.

Estas situaciones pedagógicas no deben desatender prácticas alfabetizadoras anteriores mientras las articula con las nuevas nociones de aprendizaje de culturas de lo escrito.

CAPÍTULO 2

Fundamentos de las propuestas pedagógicas de Alfabetización de Adultos en América Latina

Todas y cada una de las concepciones acerca de la alfabetización de adultos fueron dialogando de diversas maneras con las pretensiones de desarrollo que los países latinoamericanos fueron teniendo en diferentes etapas históricas.

Las derivaciones de este entrecruzamiento se constituyeron en diversos enfoques pedagógicos. Los predominantes fueron, en su mayoría, definidos por organismos internacionales que pretendían amalgamar las necesidades de los contextos socioeconómicos de los países latinoamericanos y las concepciones internacionales respecto de la alfabetización.

Este capítulo tiene la intención de analizar esta evolución histórica a fines de comprender las maneras en que la Educación de adultos fue siendo condicionada por intereses culturales y políticos de los diversos países de nuestro continente.

A inicios de la década del cuarenta del siglo pasado, se inició en Latinoamérica un proceso de educación de adultos que fue develando sus relaciones con las necesidades económicas, sociopolíticas de cada país, bajo orientaciones de organismos internacionales tales como el Banco Mundial, UNESCO, OEA, etc. Sin embargo, un hecho llamativo fue que la expansión de las propuestas alfabetizadoras para adultos no derivaron directamente en la superación de los condicionantes que influyen en las potencialidades de la educación tales como los económicos, políticos, sociales.

2.1. Principales propuestas

En el desarrollo histórico de América Latina se pueden identificar diferentes ejemplos de educación no formal de adultos. Los franciscanos y agustinos en Michoacán, en la primera etapa de la conquista ya desarrollaron algunas propuestas artesanales. Las iglesias y cuarteles de ejércitos fueron también espacios donde se reconocen intentos de alfabetización masiva ya en el siglo XIX.

Sin embargo las propuestas sistematizadas, organizadas, sustentadas teóricamente en diálogos con prácticas concretas, empiezan a plantearse en la década del cuarenta del siglo pasado, vinculadas a la situación mundial impuesta por la Segunda Guerra.

En una coyuntura que se ve tensionada por las definiciones de espacios económicos de los países participantes de la guerra, se apela a la educación de adultos en América Latina, a manera de potenciar un instrumento que debía servir para dos cuestiones:

En primera instancia se debía acelerar el desarrollo económico de la región para poder integrarla en una dinámica de división de trabajo. Así también se debía asegurar la provisión de materias primas, de alimentos especialmente. Estados Unidos inicia un proceso de extensión agrícola con programas de educación no formal que impacta especialmente en zonas rurales, financiados por agencias del mencionado país (Instituto de Asuntos Interamericanos, Asociación Internacional Americana, Fundación Rockefeller, etc.). Hay una evidente pretensión de dominio económico.

El periodo que va desde 1935 a 1950 se apoya en la incorporación de técnicos norteamericanos en toda la región que actúan como impulsores de la producción agrícola. En México se aprobaron en 1946 leyes que impulsaban la educación agrícola; se promueven en Bolivia programas de ayuda agrícola en 1947, instalándose también en

Colombia en 1953; se crean la Asociación Brasileña de Crédito y Ayuda Rural, el Consejo de Bienestar Rural en Venezuela, etc. (La Belle, 1980: pp. 173-178)

En segunda instancia, los gobiernos latinoamericanos, con la creencia de que el mejoramiento de los niveles educativos impactaría en el desarrollo económico, desarrollan campañas alfabetizadoras que alcanzan su auge en la década del cuarenta.

Los resultados no son los esperados por diversas razones: programas basados en métodos mnemotécnicos con escasa significatividad y pertinencia a los contextos donde se implementaban generan deserciones masivas y derivan en mínimos resultados.

Estos resultados y el constante ingreso de capitales internacionales en los países de la región indujeron a la UNESCO a repensar la educación de adultos y a fines de la década del cuarenta empieza a hablarse de la *Educación Fundamental*, incorporando a la educación tradicional la idea de que cualquier campaña debía propender al progreso total de país, trabajándose también la formación económica, política y social de los adultos en el marco de sus actividades cotidianas, desde una perspectiva asistencialista.

Esta campaña, conocida como la “*Campaña contra la ignorancia*”, a pesar de sus frecuentes fracasos se propagó en diversos lugares de Latinoamérica y el Caribe.

Sin desatender la importancia de estos antecedentes planteados, es en la década del sesenta cuando la Educación de Adultos empieza a reconocerse en Latinoamérica como un instrumento ideológico. Se modifican las prácticas concretas de la educación a partir de un marcado desarrollo de propuestas, programas e investigaciones, y también varía la manera de interpretar las mencionadas prácticas en el reconocimiento de los diversos usos sociales que posee la misma.

América Latina se encontraba en esta década en una etapa de crisis del modelo de desarrollo de sus economías regionales que empezaban a sufrir un descenso en su crecimiento experimentado en décadas anteriores. Los modelos de industrialización que habían imperado, con un marcado sacrificio del campo, la apertura a inversiones extranjeras, la contención salarial, fue generando el despoblamiento indiscriminado del campo y la consecuente superpoblación de cordones de miseria alrededor de las grandes urbes.

Este modelo económico se tensionaba con la mirada al desarrollo tecnológico del resto del mundo que derivaba en una movilización positiva de la economía en otras partes del mundo, generando en América una tensa situación política.

En este marco, la inversión extranjera, en el afán de mantener y ampliar sus posibilidades en este contexto de crisis, empieza a intervenir en el desarrollo de otras alternativas pedagógicas que respondían a una teoría neoliberal. Se adopta un enfoque más amplio de acción social. La educación de adultos deja de concebirse como una mera educación compensatoria. Durante la Conferencia de Montreal en 1960 se propone que la misma asuma “*todas las posibilidades organizadas de educación a cualquier nivel, fueran cuales fueran sus motivos y finalidades*” (Saenz, 1980: 5).

Se sostenía un discurso teórico en el que la acción pedagógica era reconocida como instrumento de cambio de actitudes, valores individuales que, en instancias de participación voluntaria, provocarían un desarrollo comunitario, y que derivaría en el indeclinable progreso social y económico.

Los diferentes organismos internacionales se ocupan de financiar programas y centros de capacitación. Sin embargo, en las prácticas concretas se puede reconocer una distancia importante entre las respuestas educativas definidas de antemano por los expertos

extranjeros que venían a ocuparse del problema, y las necesidades reales que se definían en estos contextos poblacionales. Los abordajes son mecánicos, fragmentados. En tanto están sostenidas por un paradigma funcionalista, con la creencia de que todo problema puede ser abordado desde preceptos capitalistas se piensan formas pedagógicas que aporten al desarrollo, la modernización y la transformación comunitaria en el marco de ese modelo.

Se actúan sobre espacios sociales concretos: educación básica, mejoramiento habitacional, producción agrícola.

No se alcanzan los objetivos planteados y se produce un resquebrajamiento, una división entre las comunidades, ya que estas acciones localizadas captan una parte de la población, benefician este sector ya favorecido y profundizan las distancias entre grupos sociales (Barreiro, 1978).

Sobre el final de esta década, se siguen sosteniendo las definiciones que concebían a la alfabetización como base del desarrollo de los países latinoamericanos. Sin embargo ya no es pensada como un fin sino que se la empieza a pensar como el punto de partida de un proyecto más amplio de intervención económica, de desarrollo industrial.

La denominada Educación Funcional es una adaptación del modelo de educación de adultos como subsidiaria de la expansión de la economía regional. Al respecto, la UNESCO planteaba en 1972 que la mencionada alfabetización funcional se abocaba a *“movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad”* (Silva, 1972: 57).

En este entretejido de relaciones entre la educación y el desarrollo se prioriza el trabajo con comunidades rurales vinculadas a programas de desarrollo.

El sujeto a educar empieza a tener otras ponderaciones. No solo se piensa en el “adulto” sino en un adulto económicamente activo, la mano de obra subutilizada de los países del Tercer Mundo.

Desde este marco teórico se definen algunas acciones concretas a la hora de ejecutar un programa alfabetizador:

- Identificar los problemas y pensamientos de la comunidad, así como también sus capacidades lingüísticas.
- Organizar las acciones educativas en función de ciclos económicos.
- Producir materiales de estudio para cada comunidad, respetando ciertas particularidades.
- Trabajar con alfabetizadores de las comunidades para capitalizar la confianza existente.

Metodológicamente también se toman algunas decisiones fundamentales:

- Utilizar un método inductivo de adquisición de conocimientos, recurriendo a experiencias propias de los sujetos.
- “Aprender haciendo”.
- Variar sistemáticamente de métodos y técnicas.

Estas sugerencias, sin embargo, no fueron utilizadas en general. UNESCO, en 1966, apoya el lanzamiento en cincuenta países del Tercer Mundo del Plan Experimental Mundial de Alfabetización. Su objetivo fundamental estaba cifrado para *“ensayar y aportar la prueba de las ventajas que ofrece la alfabetización desde el punto de vista económico y*

social (...) y en general, estudiar las relaciones recíprocas que existen o pueden establecerse o realizarse entre la alfabetización, en particular la de la población activa y el desarrollo” (UNESCO. 1977: 9).

Los modos pedagógicos tradicionalmente paternalistas y autoritarios absorbieron las pretensiones pedagógicas pensadas y sugeridas. La aplicación de un saber técnico que no se condecía con la necesidad real de las comunidades se dio a partir de una relación asimétrica entre alfabetizadores y estudiantes, en la que el primero era el que poseía los conocimientos válidos y el segundo era un analfabeto subdesarrollado que debía apropiarse de tales conocimientos.

Cada gobierno nacional impuso sus intereses asignando a los programas de alfabetización nuevas funciones y modalidades, tales como difundir la ideología y el lenguaje oficiales, oxigenar tensiones políticas, etc.

Las acciones evaluativas también evidenciaron las intenciones y efectos reales de esta acción educativa. Los educando eran presentados como la “clientela”. Según UNESCO, *“un participante obtenía buenos resultados cuando: a) buscaba activamente información que pudiera ayudarle a resolver problemas principalmente personales, planteados generalmente desde una perspectiva vocacional; b) prefería esa actividad en organizaciones formales de la comunidad; c) se aprovechaba de sus nuevos conocimientos de lectura, escritura y aritmética para abrir una cuenta corriente bancaria o una cuenta de ahorros (sic; aspiraba a tener pocos hijos a cambio de la perspectiva de un nivel de vida material más elevado” (UNESCO, 1977: 197).*

Evidentemente esta “clientela óptima” se reducía a un minoritario grupo ya favorecido en relación a la mayoría, identificada con un modelo capitalista y no con el

campesinado que no contaba con ingresos que le permitan el ahorro, ni con modelos de vida familiar y social que se enmarquen en el mencionado modelo.

Hay una pretensión de cambios individuales más que sociales, relacionados con un pensamiento económico capitalista, a partir del uso de la educación concebida como instrumento para el ascenso socioeconómico individual.

2.1.1. Educación Popular

Para UNESCO, el punto de partida de sus propuestas alfabetizadoras se asentaba en el retraso económico y cultural de los países latinoamericanos con el foco en sujetos adultos analfabetos pero económicamente activos. En la década del sesenta irrumpe, en contraposición, desde América Latina, una nueva propuesta pedagógica: la educación popular. Intenta asumir como problema sustancial la dominación, y sus propuestas se direccionan a trabajar con los sujetos oprimidos, procurando trabajos de concientización, criticidad, que derive en la transformación social. Se distingue de las propuestas anteriores en tanto desarrolla una fuerte crítica al modelo capitalista que definía las prácticas alfabetizadoras dominantes.

Esta Educación Popular, aún y a pesar de haber transitado por distintas etapas en América Latina, sostiene, en general, su oposición a un orden social impuesto por grupos dominantes, a una educación de adultos que sostiene prácticas que alientan la alienación, la educación bancaria, la opresión. Se presenta como una acción social concreta, *“no siempre explícita, justamente porque plantea que se pueden crear situaciones pedagógicas capaces de contribuir en la modificación de la conciencia de los representantes de la clase oprimida”* (Barreiro, 1978: 91. 21).

Un ejemplo de estas variaciones en el marco de la Educación Popular, es el pedagogo brasileño Paulo Freire. Sus primeros planteos se basaban en un pensamiento democrático, liberal, cristiano. Luego se posiciona en un modelo humanista cristiano. Posteriormente sus propuestas teóricas metodológicas se ubican en el marco de un materialismo histórico (Torres, 1980: 5).

Se puede discutir más o menos con Paulo Freire respecto de estas variaciones, pero no se lo puede desestimar si se pretende comprender los planteamientos teóricos y prácticos de la Educación Popular de Adultos en Latinoamérica.

Uno de sus aportes conceptuales trascendentes fue el de pensar el proceso de alfabetización de adultos como una acción cultural para la libertad. Esta perspectiva se alimenta de la negación al discurso imperante que proponía a la educación como provocadora del cambio. No acepta Freire la teoría neoliberal del capital humano. Se propone escapar de esta representación pues, a su decir, se cae en el riesgo de sostener una educación para la domesticación, aportando al sostenimiento de una estructura de opresión. Se plantea entonces la necesidad de trabajar con relaciones pedagógicas horizontales, dialógicas que promulguen una “educación liberadora”.

Esta acción cultural compartida entre educandos y educadores debe ser “*capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita*” (Freire, 1969: 18). Estas acciones se debían servir para apuntalar, a partir del desarrollo de la conciencia crítica, a cualquier proceso de transformación social.

Las principales críticas a esta perspectiva freireana se focalizan en la ausencia de un marco político más amplio, Para estudiosos como Torres (1980) o Barreiro (1980), estas carencias de categorías e instrumentos de análisis de las prácticas pedagógicas concretas derivaron en muchos casos en traducciones en las que se caía en un “*pedagogismo*

ingenuo”, en un discurso liberador que no indagaba en profundidad sobre las maneras de acceder a esa liberación.

En esta línea crítica al pensamiento del pedagogo brasileño también se hace referencia al hecho de que no se han producido los mismos resultados en distintos contextos socio- políticos. Sin embargo, es quizás esta cualidad la que le otorga a la pedagogía de Paulo Freire el pragmatismo necesario para que pueda adecuar su pretensión de basarse en la horizontalidad, en el diálogo entre las personas que se educan, a los diferentes contextos donde logró desarrollarse significativamente, con aportes trascendentes a la educación popular en general y a la educación de adultos en particular, que perduran hasta nuestros días.

2.1.2. Educación Permanente

Durante la Conferencia General de la UNESCO oficiada en París en 1966, y en la Tercera Conferencia de Educación de Adultos reunida en Tokio en 1972, se retoma el término de “Educación Permanente” registrado en Gran Bretaña en 1919.

Tanto en París como en Tokio, se plantea una reelaboración de lo propuesto en Gran Bretaña, para hacer referencia a un proyecto que pretende construir un contexto para la Educación de adultos, y que responda a problemas concretos del neocapitalismo en los países desarrollados, así también como una forma de respuesta a las crisis emergentes en estos espacios.

La justificación de la necesidad de la Educación Permanente se sostiene en una serie de problemas que parten de los cambios vertiginosos que el cambio industrial y tecnológico de la producción y que afectan, según los ideólogos de este modelo, especialmente a los

adultos. Entre los problemas prioritarios a tener en cuenta se reconoce el crecimiento de la cantidad de conocimientos que se deben tener para diferentes actividades; los conocimientos adquiridos en la escuela pierden vigencia rápidamente; las estructuras de los empleos cambian de manera constante y los profesionales deben actualizarse; los sectores populares se ven afectados porque no hay una articulación precisa entre la demanda educativa y la organización de un sistema que las satisfaga; con los avances tecnológicos el adulto trabajador tiene mayor tiempo libre que debería aprovechar para estudiar; se profundiza la necesidad de que existan programas de integración cultural de los jóvenes y adultos, a partir de la diversificación social, con una participación más concreta de los mismos en las actividades de desarrollo.

A partir de la definición de estos problemas, la Educación Permanente cobra una serie de rasgos y condiciones que pretenden erigirse como líneas de solución (Furter, 1968: 11-23; Chaparro, 1978: 168; Pereira, 1977: 13). Entre estas características aparecen definidas la continuidad de la educación permanente, traducida en acciones pedagógicas que permitan a todos los hombres ser educados en todo el transcurso de su vida para ser agentes del desarrollo; se amplía la cantidad de contextos dónde el adulto puede ser educado, siendo la escuela y el maestro un espacio posible entre otros; la educación debe pensarse como instrumento de desarrollo, atendiendo a un adulto inmerso en un contexto social, profesional, político y cultural; la Educación Permanente debe proveer al adulto de una relación constante con los bienes y elementos culturales en sus diversas manifestaciones.

Aunque con algunas variaciones, persiste en las bases de la educación permanente la idea de que una vez que se resuelvan los problemas funcionales del sistema, se resolverían por decantación los problemas de justicia social. Estos problemas se describen no como

contradicciones del sistema capitalista sino como disfuncionalidades que pueden corregirse. *“...tales propuestas, en realidad se limitan a proponer una adecuación de las estructuras escolares y en crisis, a las exigencias objetivas de la sociedad tal cual es...”* (Samek, 1978: 106)

Ya en la década del 80, en la Conferencia de Jomtien, se suscribe la *“Declaración Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”*, en el marco de un contexto globalizador, con la tecnologización de la sociedad, que promueve grandes oportunidades pero también una profusa desigualdad y variadas formas de exclusión. La mencionada declaración tiene como pretensión ubicar el problema de la alfabetización en este contexto.³

“...la alfabetización, de hecho, no tiene edad, se desarrolla dentro y fuera del sistema escolar, y a lo largo de toda la vida. Es no solo una herramienta indispensable para la educación y el aprendizaje permanente, sino un requisito esencial para la ciudadanía y el desarrollo humano y social” (Torres, R.M. 2000).

La alfabetización es el ingreso al aprendizaje permanente. En esta línea se reconoce también, en la V Conferencia Internacional de Adultos celebrada en Hamburgo en 1997 que las competencias básicas que deben poder adquirir las personas adultas en instancias de alfabetización, deben poder utilizarse en acciones concretas dentro de su contexto cultural, y a la vez deben servir para seguir permanentemente construyendo otros aprendizajes. Con

³ Proclama UNESCO en la Declaración:

“...estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje -lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas- como los contenidos básicos del aprendizaje – conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes- necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1990).

esta postura se diluye también la disociación entre alfabetización y educación de adultos como procesos independientes.

En el año 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003- 2012), plantea en su documento base estas nociones proponiendo lo siguiente:

“Una visión renovada y ampliada de la alfabetización es esencial para el éxito. Tal visión admite que la alfabetización no está reservada a una determinada edad (la infancia, la juventud o la edad adulta), institución (la escuela o el programa no formal), o sector (la educación); que involucra una gran variedad de escenarios, estrategias y medios; y que es un aprendizaje permanente” (Torres, R.M. 2000).

Entre los desafíos primordiales propuestos en esta conferencia se destacan la vinculación necesaria entre alfabetización y educación básica, entre la educación de niños y educación de adultos, la expansión de la educación al dentro y fuera de la escuela, la promoción de ambientes alfabetizadores y trabajo en los procesos formativos de los alfabetizadores.

2.2. Contextos alfabetizadores

Cualquier proyecto alfabetizador que se sostenga en la perspectiva basada en “el aprendizaje a lo largo de la vida” implica una mirada ampliada, que atienda la enseñanza de un sistema como el de la escritura pero también a las prácticas concretas y situaciones donde esa escritura cobra carácter de acción. Bajo esta mirada el contexto se resignifica.

“Hoy ya no es pertinente atender a las personas analfabetas sin incidir sobre sus contextos, resulta preciso tender hacia la consecución de sociedades alfabetizadas” (Fernandez, A. 2007: 25-26).

Los desafíos se enfocan a promover un modelo de alfabetización que permita a las personas desarrollar capacidades básicas inherentes a la lectura, la escritura y el cálculo, sostenida en la buena organización y el acompañamiento de una trayectoria escolar precisa, coherente con programas de alfabetización de jóvenes y adultos pertinentes a cada contexto cultural y social, generando la conformación de escenarios sociales en cada comunidad donde todos reconozcan el valor de la alfabetización.⁴

No solo se debe pensar entonces en enseñar a leer y a escribir a las personas, sino procurar condiciones de apropiación, desarrollo, uso y valoración de la alfabetización en el marco de culturas de lo escrito.

2.3. Políticas y Prácticas alfabetizadoras. Estado de situación actual

Si bien es cierto, la convicción de que las personas deben continuar sus estudios a lo largo de su vida se sostiene, no se puede obviar que la ampliación de alternativas formales y no formales en los últimos años se ha mostrado insuficiente. Las principales metas entonces se orientaron a procurar la permanencia de las personas en los programas ofrecidos, en tanto se asume la deserción como una de las falencias principales a resolver.

⁴UNESCO, en 2008, a través del informe acerca del “Desafío Mundial de la alfabetización” expresa al respecto: “El entorno alfabetizado es un concepto que se utiliza en la actualidad para evocar una idea más amplia, en la cual las personas aprenden y utilizan las competencias de lectura y escritura. Esto incluye lo que las personas escriben y lo que ellas leen; se refiere a quien produce, publica y distribuye textos y materiales, y a la forma y a las razones por las que ellas realizan dichas acciones; abarca las instituciones que promocionan la lectura y la escritura, como también los propósitos, idiomas, textos escritos, modalidades y métodos de alfabetización. En otras palabras, el concepto es una manera de entender y describir qué es lo que significa ser una persona que sabe leer y escribir y cuáles son las conexiones más amplias que tiene la alfabetización (UNESCO, 2008: 62).

Otro de los ejes asumidos es la continuidad. Muchos países Latinoamericanos y Caribeños han modificado sus programas tratando de responder a una demanda que creció en el marco de esta problemática:

Argentina, desde el año 2004 ha ampliado el Programa Nacional de Alfabetización Encuentro a personas mayores de 18 años que quieran terminar sus estudios primarios.

México rediseñó su Programa Modelo Educación para la Vida impulsado en el año 2000. En el 2005 decidió utilizarlo para ofrecer continuidad en los Estudios Secundarios.

Perú creó el año 2006 el Programa PRONAMA. En el 2008 decidió articular con los Centros de Educación Básica (CEBA) y de Educación Básica Alternativa, la proyección de estudios para sus egresados en los Programas de Alfabetización.

Ecuador ofrece la continuidad de estudios en lenguas nativas y en lengua hispana a las personas que han venido siendo formadas en su Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica.

Brasil reconoció la necesidad de integrar a los egresados en alfabetización a los sistemas públicos de enseñanza. Para ello planteó diversas acciones: por un lado rediseñó su Programa Brasil Alfabetizado durante los años 2007 y 2008 otorgando compartiendo con los entes federales educativos la responsabilidad de la integración de estos adultos alfabetizados. Por otro lado otorga a instituciones que promuevan esta integración a través de prácticas innovadoras de inclusión para la continuidad de los estudios de jóvenes y adultos, la Medalla Paulo Freire.

Cuba refiere en sus programas al analfabetismo residual, generando acciones constantes de atención a estos jóvenes y adultos, a través de un subsistema de Educación de Adultos. Además, al Programa “Yo sí puedo” que circula en 28 países latinoamericanos le agrega el Programa “Yo sí puedo seguir” que pretende atacar este analfabetismo residual

antes mencionado, promoviendo que se garantice en toda la población la culminación de los estudios hasta 6° grado de la Educación Básica.

2.3.1. Adecuación de los ofertas alfabetizadoras a las posibilidades de los adultos

Una de las principales causas de la deserción de los estudiantes en los Programas de Alfabetización de Adultos, ha sido la falta de flexibilidad temporal y modal de las cursadas. Es necesario pensar en condiciones de accesibilidad, pertinencia y adecuación de estas ofertas formativas, a las cualidades de vida propias de un adulto.

Los países latinoamericanos han empezado a desarrollar diferentes propuestas para resolver este problema:

Argentina, a través del Programa FINES permite la culminación de estudios secundarios con modalidades flexibles.

Colombia, en convenios establecidos entre el Ministerio de Educación y entidades públicas y privadas, logró generar programas de alfabetización flexibles en diversas comunidades locales.

México, que posee un desarrollo ejemplar en la educación de adultos, ofrece un sistema modular impulsado por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) que permite a los estudiantes avanzar en ritmos personalizados, adecuados a las posibilidades de cada uno.

Perú trabaja con un programa de similares características denominado Educación Básica Alternativa.

Chile, desde el año 2002 desarrolla un programa de nivelación de estudios en los distintos niveles, dirigido a adultos que requieren de modalidades flexibles de cursado.

En El Caribe, tanto El Salvador como República Dominicana diseñaron también modelos flexibles de educación de jóvenes y adultos que permitan la culminación de la educación básica y de la educación secundaria.

2.3.2. Planes Nacionales de Alfabetización

Latinoamérica empieza a asumir paulatinamente en los últimos años que la alfabetización es una estrategia más dentro del marco de medidas posibles para erradicar la pobreza y avanzar en el desarrollo de las naciones. Aún y a pesar de impulsar diferentes acciones para enriquecer y efectivizar los procesos alfabetizadores, en la actualidad puede observarse que no se consolidan las mismas como políticas de estado sino que la mayoría de las veces dependen de la voluntad de algunos gobiernos. Esta situación acarrea discontinuidades y rupturas permanentes en los procesos de alfabetización.

Argentina ha venido articulando, a través de la Dirección de Educación de Adultos y la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación, los programas de alfabetización. Por otro lado las jurisdicciones, a partir del año 2007, han empezado a tener una participación más concreta en las decisiones nacionales inherentes a los criterios a seguir en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos a partir de la creación de una Mesa Federal.

Perú posee una estructura compacta que sostiene el Programa de Movilización por la Alfabetización. Si bien es cierto lo dirige el Ministerio de Educación, también conforma esta estructura el Ministerio de Defensa, el Ministerio de Economía y Finanzas, el Ministerio de Salud y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

En México, el INEA coordina la alfabetización. También participan la Secretaría de Educación del gobierno y la Secretaría de Educación Pública.

Brasil decidió crear en el año 2005 una Comisión Nacional de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (CNAEJA). El encargado de presidirla es el Ministerio de Educación. Sin embargo, también conformó una comisión que asesora al mencionado ministerio en formulación e implementación de políticas de alfabetización de jóvenes y adultos. Integran esta comisión movimientos de alfabetización, ONGs, universidades públicas, representantes de pueblos aborígenes, gestores municipales, foros estatales de educación de jóvenes y adultos, organismos internacionales, entre otros.

El Salvador, a partir del año 2010, lanza con una proyección quinquenal, el Plan Nacional de Alfabetización y el Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela. Con el foco en el tercer ciclo y el bachillerato, se promueve que en la toma de decisiones acerca de la pertinencia del programa así como la modalidad de cursado participen activamente las personas que se alfabetizan.

Guatemala presentó en 2009 un plan estratégico que se extiende hasta el 2015, presidido por el Ministerio de Educación e integrado por los demás ministerios y representantes de organismos públicos y privados. Conformó para esta acción la Comisión Nacional de Alfabetización (CONALFA).

República Dominicana desarrolla una red de organizaciones diseminadas por todo el país que proponen programas de alfabetización. Los mismos están coordinados por la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación.

2.3.3. Alfabetizar en contextos diversos

Es innegable que un rasgo distintivo de América Latina es la diversidad lingüística y cultural. Cualquier programa de alfabetización tiene entre sus desafíos prioritarios reconocer el sentido que cobran la lectura y la escritura en cada contexto particular. Entonces, también se incorpora a esta mirada la importancia y el uso de las lenguas maternas indígenas, y de qué manera fueron atendidas en los procesos de educación formal de cada comunidad.

Perú estuvo trabajando en alfabetización bilingüe en programas que se desarrollan con 11 lenguas nativas. Uno de los principales programas es PRONAMA.⁵

Guatemala, a través de una ley de alfabetización promulgada en 1986, abre la opción para que sus ciudadanos puedan optar por el idioma en el que quieren alfabetizarse. En la actualidad se trabaja con 15 lenguas nativas.

México, como país precursor y con un marcado desarrollo en el tema, fue premiado por UNESCO en 2011 por su Programa de Alfabetización Indígena en 45 lenguas posibles, impulsado por el INEA. En el informe de CONFINTEA de 2011 se destacan dos cuestiones interesantes: la necesidad de una formación sólida de los asesores bilingües y la importancia de sistematizar permanentemente los resultados a fines de realizar ajustes precisos a los programas propuestos.

Paraguay, en un gesto de respeto a los diferentes sectores que alfabetiza, reconoce como lenguas oficiales al guaraní y al español, promoviendo a través del Programa Paraguay Lee y Escribe, un modelo de alfabetización integral e intercultural bilingüe.

⁵ *“...las poblaciones nativas aprenden a leer y escribir, y a desarrollar operaciones de cálculo básico, en un primer momento, en su propio idioma, para luego, a través de un proceso de transición, culminar con la alfabetización en el idioma castellano como una segunda lengua”.* (Informe Nacional de Progreso de Perú para el Informe Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos. GRALE, 2011. p. 5)

Bolivia se encuentra trabajando con el Programa Bialfabetización Quechua-Castellano enseñando ambas lenguas.

Ecuador desarrolló a partir de 2012 cartillas de alfabetización para diversas lenguas originarias, con proyectos que buscan pertinencia regional. Un ejemplo es el Proyecto Dolores Cacuangó que promueve un modelo de alfabetización para la población indígena hablante del kichway bilingüe, originaria de la sierra norte, centro, sur y parte de Amazonia.

Sin embargo, al respecto, debe reconocerse que tanto Argentina, Chile y Colombia reconocen que la alfabetización en lenguas nativas sigue siendo abordada de manera parcial.

2.3.4. Alfabetización inclusiva en poblaciones diversas

La mayoría de los países latinoamericanos, tuvo un desarrollo significativo en sus intentos por ofrecer programas y acciones que se adapten a condiciones de vida diversas en el marco de educación de personas jóvenes y adultas.

Casi todos los países atienden por ejemplo a poblaciones en contextos de encierro, articulando acciones entre Ministerios de Educación y Justicia. Brasil y Chile, además desarrollaron en los últimos años proyectos que permitan a estos espacios carcelarios instalar y equipar salas de clases y bibliotecas.

Argentina y El Salvador están desarrollando también programas que facilitan la permanencia de madres puérperas en los programas de alfabetización, ofreciendo además actividades para sus hijos.

Colombia asumió la preocupación de trabajar con poblaciones desplazadas de zonas de conflicto y Ecuador se está ocupando de desarrollar programas para espacios fronterizos.

Además de la articulación mencionada entre los Ministerios de Educación y Justicia, muchas de las acciones detalladas necesitan generar relaciones con los Ministerios de Salud y de Trabajo.

2.3.5. Alfabetización y educación especial

Uno de los desafíos más demandantes que tienen los programas alfabetizadores específicos que América Latina viene desarrollando es el de brindar respuestas pertinentes a personas que tienen necesidades educativas especiales.

Varios países están buscando fortalecerse en este aspecto a partir de acciones de articulación con profesionales e instituciones especializadas. Así también se vienen sosteniendo programas de investigación que permitan desarrollar propuestas pertinentes que mejoren la acción educativa.

Brasil se encuentra en estos momentos trabajando al interior de sus programa alfabetizadores el método “Lingua Brasileira de Sinais”(LIBRAS). Se focaliza en lenguaje visual y espacial articulada a través de las manos, de las expresiones faciales y corporales. Se usa en comunidades de sordas brasileñas y alcanzó su reconocimiento por ley. También se está trabajando con actividades específicas para personas con discapacidad motora y cognitiva.

Cuba, a partir de 2009 se propuso desarrollar estrategias específicas para atender a población adulta con necesidades educativas especiales.

Perú, a través de PRONAMA, ofrece un programa de alfabetización para personas con disminución visual y auditiva. La propuesta es inclusiva e integradora en tanto se desarrolla en círculos de alfabetización en la que interactúan personas con y sin discapacidad.

Ecuador avanzó en producción curricular a través de proyectos generados por la Federación de Ciegos. Se editó y distribuyó un libro de lectura y escritura en Braille.

Argentina, por su parte, se encuentra en la atención de dos aspectos fundamentales de la alfabetización inclusiva: investigación y formación de facilitadores. En estos momentos, junto con acciones similares al de resto de América Latina, se viene también desarrollando investigaciones precisas sobre el tema, articulando trabajo con Universidades y Centros de Investigación de otros países. Un ejemplo es la creación del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario. Compartiendo perspectiva y parte del equipo con el trabajo que viene haciendo Emilia Ferreiro en México, en la actualidad se trabaja a partir de diversos proyectos investigativos con la Especialización en Alfabetización e Inclusión, dirigido por la Dra. Mónica Baez, que se viene constituyendo en un aporte fundamental a la formación de personas que trabajan en contextos de alfabetización en la que las necesidades educativas especiales no venían siendo atendidas con pertinencia, y en donde la patologización prematura viene derivando en una solución de alto riesgo: la medicación de elevados números de niños, jóvenes y adultos, cuyo único rasgo distintivo es la de tener procesos de aprendizaje particulares.

Las críticas que recibe este modelo de parte de los países donde surge se orientan al riesgo que tiene la misma de convertirse en funcional a las exigencias del capitalismo, la asunción para su desarrollo de una mera formación técnica, instruccional. Sin embargo, en

América Latina logra adhesión por posibles emparentamientos con la educación popular. Algunos autores como Silva (1972) y Chaparro (1969) expresan que si la educación tradicional se direcciona a los sectores sociales privilegiados, la educación permanente intenta empoderar para la transformación al proletariado y al subproletariado urbano y rural especialmente.

CAPÍTULO 3

Alfabetización de Adultos. El caso de los Adultos Campesinos.

Concepciones

Pensar la alfabetización en personas que por diversas razones no pudieron apropiarse de la lectura y la escritura en los tiempos escolares tradicionales supone la atención particular a una serie de factores que exceden el ámbito de lo pedagógico.

Justa Ezpeleta, en una ponencia presentada en 1997 en el II Seminario Taller sobre Educación de Adultos en La Cumbre, Córdoba, Argentina, denominada “*Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos*”, refiere a la educación de adultos como una de las prácticas educativas que más evidencia los niveles de decisión política y que preocuparse y ocuparse de ella supone cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores poblacionales.

Esta mirada ubica a la alfabetización de adultos en un espacio complejo atravesado por tensiones que aún no alcanzaron a ser resueltas. Entre los problemas y debates que no logran ser superados se encuentra la tendencia a absolutizar el concepto de alfabetización.

Al respecto Judith Kalman expresa:

“Hoy en día la agenda de la educación de adultos se abre hacia la inclusión de conceptos amplios cuyo alcance incluye la constitución de conocimientos sobre culturas de lo escrito, el uso de la lectura y la escritura en los medios comunicativos y los conocimientos y los saberes que intervienen en ellos, razón por la cual se tendrá en cuenta que aportar cada vez más y mejores insumos para mejorar el quehacer educativo (2000: 28)

El presente capítulo propone una reflexión acerca de los conceptos que se van derivando de diversas investigaciones acerca de la alfabetización de jóvenes y adultos y que subyacen a las propuestas educativas en los últimos años, así como también a las representaciones operantes que se constituyen sobre el tema a partir de determinaciones sociales, históricas, culturales.

Se hace necesario trascender los encasillamientos tradicionales que resumían la alfabetización de adultos en el mero hecho de leer y escribir.

La investigación acerca de la actividad alfabetizadora en adultos va valiéndose permanentemente de la producción investigativa acerca de la alfabetización en general, estableciendo diálogos que le permitan construir una mirada más precisa respecto de su estudio específico.

3.1. Alfabetización de jóvenes y adultos. Perspectivas

El concepto de alfabetización en las últimas décadas fue transformándose por determinaciones de diversa índole. Los parámetros desde dónde se pensaba la misma iban desde aspectos relacionados a las expectativas de resultados del proceso alfabetizador, o de los supuestos implicados en la enseñanza, en los modelos pedagógicos propuestos para su enseñanza.

Aunque las necesidades de alfabetización parecieran ser similares desde diversos sectores sociales se debe reconocer que las perspectivas desde dónde emergían los marcos de referencia para la enseñanza de la lectura y la escritura no siempre eran las mismas.

Durante el siglo XX, hasta mediados de los años sesenta, los énfasis alfabetizadores se asentaban en presentarla como un proceso en el orden de lo perceptivo. Aprender a leer

suponía la sistematización de un trabajo que consistía en lograr traducir símbolos gráficos en una especie de continuidad de lo que entonces se hacía con el dominio de la oralidad. El reconocimiento de un grafema se asociaba a un sonido que podía ser identificado. Luego se producía la unión en sílabas, en palabras, la derivación en frases a las que se asignaba un significado.

La escritura implicaba percibir ese sonido, aislarlo como una unidad fónica para que pueda ser graficado de una forma particular.

Esta visión de alfabetización como proceso neutral, se vio complejizada por investigaciones realizadas por Jack Goody y Walt. En un ensayo denominado “*Las consecuencias de la alfabetización*”, siguiendo la línea de otros estudios anteriores realizados por Havelok, se presenta a la escritura alfabética como disparadora del desarrollo del pensamiento abstracto, la ciencia moderna y el razonamiento lógico. La distancia entre ellos reside en que para Havelok la alfabetización no generó la cultura. Goody, por su parte, a través de la compilación de diversos estudios antropológicos, se focaliza en los usos de la lectura y la escritura, las relaciones con el poder y sus influencias sobre la comunicación escrita.

Posteriormente, a fines de la década del sesenta, se desarrolla una corriente con bases psicolingüísticas que comienza a visualizar los procesos cognitivos que operan en cada individuo haciendo posible el desarrollo de determinadas habilidades que ayudan a la apropiación de la lectura y la escritura.

Se pretende mostrar que en el desarrollo del lenguaje escrito interactúan otras variables que exceden lo meramente perceptual.

{...} los psicolingüistas afectaron nuestras visiones de enseñanza y aprendizaje de manera fundamental. Comenzamos a repensar nuestras ideas acerca de qué era necesario ser enseñado. Comenzamos a repensar la relación entre enseñanza y aprendizaje. De este modo, en lugar de preguntar “qué debo enseñar a este niño para que se convierta en lector”, comenzamos a preguntar “cómo puedo ayudar a este niño como lector” (Pearson/Stephens. 1996).

El redireccionamiento es contundente. De la perspectiva basada en el conductismo imperante en la primera mitad del siglo XX, se pasa a una mirada que privilegia la atención al rol activo del sujeto que aprende, así como también a los procesos cognitivos internos que posibilitan la adquisición del lenguaje y su comprensión.

Una de las transiciones más profundas en las concepciones vinculadas a la adquisición del lenguaje fue dejar de atender únicamente las prácticas de enseñanza, la implementación de uno u otro método, para posicionarse en el análisis y experimentación respecto de los procesos de aprendizaje, los modos de apropiación de la escritura, los procesos internos por los que transita un sujeto que está aprendiendo la lengua escrita.

Sin embargo, se impone el reconocimiento en esta etapa de dos líneas investigativas que empiezan a convivir: por un lado la que atendía a los aspectos cognitivos y las consecuencias de la alfabetización. Por otro lado, la que empieza a prestar atención al papel que cumplía la alfabetización en la vida diaria de las personas, reconociendo las consecuencias sociales de este proceso.

Así, Ferreiro y Teberosky, a fines de la década de los 70, realizan esenciales aportes a los estudios sobre alfabetización a partir de la reflexión acerca de las estrategias cognitivas que se ponen en juego en instancias de lectura y escritura.

Por otra parte, investigaciones desarrolladas por Scribner y Cole que parten de una perspectiva empírica analizaron algunas consecuencias cognitivas de la alfabetización sin desatender las situaciones de uso y transmisión, el contexto, etc.

Esto se corresponde, cobra coherencia, con la preponderancia que empiezan a adquirir en este contexto los aportes de la sociolingüística. En línea con la psicolingüística se empiezan a observar, a partir de diferentes enfoques investigativos, algunas formas de circulación social del lenguaje, aspectos contextuales que influyen en el desarrollo de las competencias lingüísticas, apreciando al sujeto como una entidad socialmente concebida, y no como un individuo aislado.

Estos estudios sociolingüísticos, a principios de los años setenta, empiezan a preocuparse por los problemas propios de la alfabetización. Las investigaciones y teorizaciones más recurrentes fueron los análisis realizados acerca de las maneras en que las variantes dialectales se vincularon con los procesos de lectura. Se asumió una nueva postura que reconocía la importancia que tenían las formas dialectales en los procesos alfabetizadores y la necesidad de tenerlas en cuenta a la hora de pensar la enseñanza de la lectura y la escritura.

La superación de la consideración de las variedades dialectales como “deformaciones” de la lengua estándar, o como sublenguas, obliga a pensarlos como un sistema en sí mismas.

(...)En otras palabras, los hablantes expresaban “diferencias” no “déficits” lingüísticos. (Pearson/ Stephens. 1996)

En esta perspectiva se instala una noción de alfabetización como el resultado de una construcción social, como un proceso de prácticas sociales que se orientan al aprendizaje de la lengua escrita. Por lo tanto se produce el pasaje de la atención a los procesos perceptivos

en términos de la transcripción gráfica del lenguaje oral y se empieza a reconocer la necesidad, para lograr el éxito del aprendizaje, de prácticas de comunicación en un grupo social determinado.

Instaladas las vinculaciones entre el proceso de alfabetización y la situación del contexto en el que se desarrolla el mencionado proceso, en la década de los ochenta, se empieza a prestar atención a los contextos de producción y comprensión de textos escritos. Los estudios acerca de la producción escrita incorporan a su análisis aspectos situacionales respecto de una comunidad determinada.

Al respecto Judith Kalman, en el “*Documento DIE 53, ¿Somos lectores o no?*” (1998) expresa:

“Desde los años 80 se concibe a la alfabetización como un fenómeno múltiple y heterogéneo, cuyas diferentes formas se pueden entender solo en términos de contexto cultural, propósito y uso. El ser alfabetizado ya no se refiere exclusivamente a leer discurso, ensayo o prosa, sino que también incluye otros usos de la alfabetización más cotidianos, como listas, contratos, actas, letreros, tarjetas, cartas, entre otros. Se reconoce también que en un momento histórico dado, pueden coexistir diferentes formas de lectura y escritura y que no todos los sectores sociales necesariamente comparten las mismas prácticas”. (1998: 31)

Al respecto, en América Latina, las relaciones entre la palabra oral o escrita con los contextos de uso fueron asumidas en distintas experiencias alfabetizadoras. Un referente paradigmático fue el pedagogo brasileño Paulo Freire. Uno de sus principales aportes fue la concepción de los procesos alfabetizadores como un emergente de la interacción

permanente entre el lenguaje y la realidad contextual, asumiendo de esta manera una amplia significatividad de la palabra.

Las relaciones de poder que se imponen en culturas de lo escrito también motivaron la atención de diversas investigaciones durante los 90.

David Olson (1998) en una alusión a un estudio investigativo realizado por Mckitterick respecto a algunas maneras de construcción de poder sobre el pueblo en la Europa de la Edad Media, expone:

“La culturas de lo escrito era percibida como una herramienta práctica y como un potente instrumento de poder (...) Junto a la explotación de los modos literales del gobierno están las iniciativas reales para promover culturas de lo escrito” (1998: 78).

Kalman (2004) también se ocupa del tema planteando que culturas de lo escrito está imbuida en relaciones de poder que a la vez están sujetas a otros ejercicios de poder tales como la definición de las normas del código, por ejemplo.

“En grandes líneas podemos decir que la década del 90 es un período en el que se buscó reafirmar los avances teóricos ya alcanzados. No obstante surgieron nuevas formas de cuestionar conceptos relacionados con la lengua escrita en contextos específicos y reflexiones acerca de los procesos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Se reflexionó acerca de los modos de concebir la alfabetización, su uso, su apropiación, su construcción social y su distribución en la sociedad. Se reeditaron desde nuevas perspectivas estudios acerca de la relación entre lengua oral y escrita y se afirmó que esta varía según el contexto cultural y de uso”. (Kalman, J.: 1998)

María Teresa Sirvent, en su estudio referido a “Estrategias Participativas en Educación de adultos: alcances y limitaciones” (1984), en el marco de un tránsito histórico por los programas destinados a la formación de adultos en la República Argentina, pone en tensión las posibilidades y los límites de experiencias participativas de educación de adultos, al interior de instituciones regidas y organizadas por diversas cualidades: autoritarias, jerárquicas, democráticas.

Ya en el año 2006, en un artículo generado como un aporte a la Ley de Educación, denominado “*Nuevas Leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de la Educación Permanente y Popular*”, a partir de una investigación previa llevada a cabo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), llamada “Desarrollo sociocultural y Educación Permanente: La Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la Escuela”, la misma María Teresa Sirvent plantea:

“El concepto de población en situación educativa de riesgo (...) se refiere a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado o excluido de distintas maneras y en diferentes grados de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas” (2006:64)

Durante el VIII Congreso de Antropología en Salta, Argentina, María Cristina Lorenzatti (2006), a partir de un avance de investigación de su tesis doctoral hace alusión a la relación estrecha que existe entre los saberes cotidianos en relación al mundo social que poseen los jóvenes y adultos en instancias de estudio, y su vínculo con las culturas de lo escrito.

Al sostener ambos conceptos como espacios que se van constituyendo a través de determinaciones sociales, propone la idea de pensar los procesos de lectura como prácticas socioculturales que se resignifican en instancias de interacción entre los jóvenes y adultos aprendientes, y su entorno.

Estos enfoques fueron relacionando el concepto de alfabetización y el de culturas de lo escrito. De esta manera es posible también entender la importancia que tiene en la alfabetización en general, y consecuentemente en la de jóvenes y adultos, la atención al contexto, a las prácticas situadas, a la exposición constante a situaciones de uso concreto de la lectura y la escritura.

Las diferentes concepciones respecto de la alfabetización como proceso, los cambios en los marcos conceptuales relacionados a las prácticas de enseñanza que se utilizaban permitieron visualizar las diferencias respecto de la escritura, ya sea como una *“representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfica de unidades sonoras”* (Ferreiro. 1997).

El presente trabajo asumió como antecedente inmediato y trascendental el corpus investigativo desarrollado por Emilia Ferreiro acerca del tema. En esta parte del estudio se dialogó con la única investigación acerca de alfabetización de adultos que Ferreiro realizó en México, y que publicó el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina en el año 2007, bajo el nombre de *“Alfabetización de Niños y Adultos. Textos escogidos”*, en una compilación de artículos que repasan el proceso a través del cual un adulto se apropia conceptualmente de la lengua escrita. El texto priorizado en la mencionada compilación, se denomina *“Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. La escritura antes de la letra. La evolución*

de las conceptualizaciones de la escritura”. En el mismo se van trazando conexiones permanentemente con investigaciones sobre alfabetización de niños, a través de la generación de situaciones de lectura y escritura, que permitieron observar los conocimientos que los adultos prealfabetizados poseían acerca del sistema de escritura.

En atención al trayecto de investigación recorrido por Ferreiro en estos estudios es que se optó por generar para este trabajo un itinerario de decisiones metodológicas y de propuestas didácticas que, en su análisis posterior, permitieran reconocer estos saberes, entendiéndolos como fundamentales a la hora de organizar un proyecto alfabetizador que permita la inserción de los adultos en la cultura de lo escrito.

Analizar las propuestas metodológicas supone la observación analítica de la siguiente distinción: *“si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual”* (Ferreiro. 1.997).

Ubicar al lenguaje en una plano social trascendiendo lo individual, supone aceptar su condición de instrumento de construcción simbólica de lo “real”, rescatando lo representado como realidad, los recuerdos acerca de la misma y las proyecciones que se disparan. Tanto las dimensiones cognitivas de la palabra, como las simbólicas, interactúan en constantes construcciones subjetivas determinadas por miradas colectivas más que individuales.

El proceso de alfabetización va transitando etapas en el marco de sus propias prácticas sociales. Los niveles de apropiación del código son definidos por la necesidad de interacción del individuo como sujeto social, con la palabra escrita.

Resulta pertinente en este punto reflexionar acerca de qué se considera alfabetización y cuál es la finalidad que la escuela asigna al proceso alfabetizador.

Para definir lo primero no se puede dejar de tener en cuenta que la alfabetización supone aprendizajes que van desde el dominio del código en los primeros años de educación formal, hasta niveles superiores donde se la siga requiriendo para la construcción del conocimiento. Estos aprendizajes deben pensarse en claves de formas de acceso a culturas de lo escrito, generando capacidades que permitan al sujeto social relacionarse con la amplia diversidad de lenguajes que circulan en su ámbito.

Por otro lado, y en relación a los vínculos entre el proceso alfabetizador y la escuela, expresa Emilia Ferreiro:

“No se trataría entonces de alfabetizar para la promoción de un año al otro inmediato y superior sino que lo que importa es alfabetizar para vivir en el mundo contemporáneo” (Ferreiro. 1998).

Pensar en el proceso de alfabetización amerita pensar en posibilidades pedagógicas que permitan adecuar el mismo a las necesidades sociales que lo son conferidas socialmente, a las características y representaciones que posee el sujeto que se alfabetiza, a los cambiantes modos de leer y escribir que interpelan a los alfabetizadores a fortalecer el acceso y el dominio del código en diferentes niveles, sino también promover a través del mismo la interacción de los sujetos con el medio.

SEGUNDA PARTE
DECISIONES METODOLÓGICAS.
PROPUESTAS

CAPÍTULO 1

Consideraciones preliminares

1.1. Definición, objetivos y características del Estudio de Casos

Se asumió para esta indagación, como opción metodológica, el estudio de casos, en tanto método de investigación relevante para la comprensión de campos poco estudiados. Se trabajó en un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático de los conceptos y representaciones que poseían respecto de la alfabetización los adultos campesinos no alfabetizados del Paraje Palo Santo, Catamarca, concibiéndolos como sujetos de indagación educativa únicos.

Se pensó en el estudio de casos como un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos que se pretendían describir y comprender.

Se consideró necesario, que la perspectiva asumida respecto del estudio de casos siga una vía metodológica común a la etnografía, sin dejar de respetar las diferencias entre ambos posicionamientos indagatorios, focalizados en su uso particularmente, debido a que la finalidad en este caso era conocer los saberes y supuestos que rigen las relaciones entre estos adultos con la lectura y la escritura en su contexto rural, para, desde ahí, crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de las supuestas relaciones encontradas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado.

La pretensión era utilizar una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real.

La denominación “casos”, se utilizó para nombrar tanto a situaciones como a los sujetos en tanto entidades sociales únicas que merecían interés de investigación. En esta investigación, eran considerados casos, cada uno de los cinco adultos campesinos no

alfabetizados, atendiendo a los contextos que podían determinar sus conceptos y representaciones.

Se asume que el estudio de casos puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos (según sea una o varias las unidades de análisis). Sin embargo, en este estudio particular, el propósito fundamental era comprender las particularidades del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Muñoz y Serván, 2001).

Para Yin (1989) el estudio de caso supone una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.

Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

Se optó por este método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa.

1.2. El proceso de investigación del estudio de casos

El presente estudio de casos, se desgranó en cinco fases, en atención a la propuesta de Montero y León (2002), a fines de ordenar la investigación:

La selección y definición del caso:

Se trató de seleccionar el caso apropiado y además definirlo. Se identificaron los ámbitos de la academia y de la educación de adultos precisamente como los lugares en los que podría ser relevante el estudio. Sin embargo, esta investigación sostiene la pretensión de que el ámbito preponderante donde cobre significatividad, sea en los espacios rurales donde se alfabetizan estas personas.

Los sujetos fuente de información fueron cinco adultos campesinos no alfabetizados del Paraje Palo Santo, Catamarca, Argentina. Este contexto se define por ser un paraje en el que la lectoescritura no es una práctica que tenga una asiduidad trascendente, en donde las formas de representación del lenguaje son derivados de una construcción social y cultural sumamente particulares, y, en donde, en este caso en particular, es una acción emergente de una demanda de los pobladores y no una propuesta impuesta.

Es por eso que este proyecto de investigación partió de la propuesta de indagar acerca de las expectativas y de los conocimientos que los adultos de estos parajes integrantes de la Comisión de Tierras, interesados por alfabetizarse, ponen de manifiesto sobre la lectura y de la escritura de textos escritos en español, buscando ahondar en los sistemas de representación que la conforman, intentando reconocer las subjetividades culturales que se han ido configurando en la memoria de los habitantes de estos Parajes, para, desde allí, reconocer el espacio desde el que se alfabetizan estos adultos campesinos.

Elaboración de una lista de preguntas:

Después de identificar el problema, se estimó fundamental elaborar un conjunto de preguntas para guiar la investigación, para orientar la recogida de datos. Entre las primeras preguntas orientadoras, vertebradoras y disparadoras de otras, se encontraban las siguientes:

¿Cuáles son los argumentos de adultos campesinos para decidir asistir a un curso de alfabetización? ¿Cuáles son las características de los procesos de lectura y de escritura de adultos campesinos en vías de alfabetización? ¿Cuál es el conocimiento que un adulto tiene del sistema de escritura y de las prácticas de lectura y de escritura? ¿Desde dónde debe partir una propuesta alfabetizadora eficaz para el contexto de alfabetización que se estudia?

Localización de las fuentes de datos:

Los datos se obtuvieron mirando el contexto, preguntando o examinando. En este apartado se seleccionaron también las estrategias para la obtención de los datos, es decir, los sujetos a examinar, las entrevistas, el estudio de documentos personales y la observación, entre otras. Todo ello desde la perspectiva del investigador y la del caso.

Análisis e interpretación:

Se siguió la lógica de los análisis cualitativos. Se estableció una correlación entre los contenidos y las personas, tareas, situaciones, etc., de nuestro análisis. Posteriormente se atendió a la posibilidad de plantearse su generalización o su exportación a otros casos.

Elaboración del informe:

Esta Tesis en su totalidad se constituye en este informe final, dando cuenta de los eventos y situaciones más relevantes de esta investigación, explicitando cómo se ha conseguido toda la información (recogida de datos, elaboración de las preguntas, etc.) a fines de trasladar al lector a la situación que se cuenta y provocar su reflexión sobre el caso.

CAPÍTULO 2

2.1. Caracterización de la población y de la muestra

Durante su tránsito histórico, América ha sufrido diferentes procesos de colonización de su memoria cultural, ideológica, corporal. Sin embargo, en diferentes espacios de diálogo, se intentan poner en crisis, en instancias de construcción colectiva, los crueles procesos de legitimación de las crudas realidades que vino sufriendo nuestro vapuleado continente.

Dan Baron, en su libro “Alfabetización Cultural”, expresa que se hace necesaria una propuesta de una lectura alerta del mundo, a través de una autolectura íntima y cuestionadora de nuestra subjetividad, para revelar las historias de subyugación, autosacrificio, exclusión y anulación de la memoria, inscriptas en nuestros gestos y pensamientos cotidianos, transformando sus secuelas en formas personales y colectivas de interpretar la historia, la cultura, y las relaciones que en ellas se tejen.

Es menester, entonces, un proceso de alfabetización cultural que permita al ser humano, en diálogo con otros, redefinir conceptos que han sido incorporados a su memoria a través de un minucioso trabajo de colonización de la misma, de la historia y de la cultura que lo alberga y determina.

La búsqueda consiste entonces en tratar de mirar el contexto, la historia inscripta en la memoria de los habitantes de los parajes, el campo cultural en el que se encuentran insertos, para poder reconocer en qué medida es posible desarrollar un trabajo de alfabetización en lectoescritura, que se convierta en un proceso de transformación, de alfabetización cultural, que descolonice una memoria corporal relacionada con la

subyugación y la opresión. Que se convierta la alfabetización, entonces, en una acción cultural de transformación liberadora.

En una primera etapa de trabajo, con el ingreso a los parajes 969 y Palo Santo, a partir de la demanda de los pobladores, se propuso indagar acerca de los conocimientos que los adultos tienen en relación con la lectoescritura, buscando identificar los sistemas de representación que la conforman, intentando reconocer las subjetividades culturales que se han ido instalando en la memoria de los habitantes del Paraje.

Se entiende que la lectoescritura es una práctica cultural, que el lenguaje escrito es un producto de la historia cultural y no el resultado de la evolución biológica. En consecuencia, se considera que la lectoescritura debe ser estudiada según la cultura en la que se utiliza. Las variaciones sincrónicas se dan porque la lectoescritura desempeña diferentes papeles en la organización social de las culturas contemporáneas. En esta concepción de escritura estrechamente relacionada con una teoría de la actividad (Leontiev, 1.978), entendida como una acción cultural, se construye el objeto de investigación, afanoso de reconocer en la mirada que tiene una persona de la alfabetización, una construcción cultural subyacente que permita resignificarla y redireccionarla.

2.1.1. Los campesinos de Palo Santo y 969

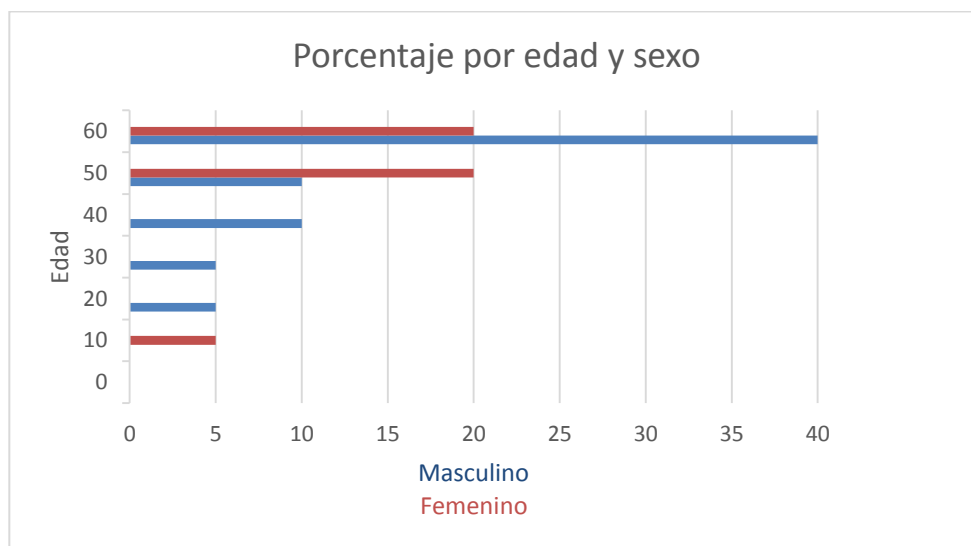
Los casos a investigar emergieron de la opción personal de un grupo reducido de pobladores con la voluntad de querer aprender a leer y a escribir, a razón de los problemas que llegaron a reconocer al momento de empezar a ser víctimas de la expropiación de tierras (firmas de documentos falsos, imposibilidad de hacer denuncias por sospechas de una policía asociada a los empresarios que usurpaban la tierra, complejidad a la hora de

recibir asesoramiento técnico para mejorar sus posibilidades de producción caprina, etc.). Las edades oscilan entre los 58 a 65 años. Se trabajó sobre una muestra de cinco personas, que vivieron toda su vida en contextos de ruralidad. Dos de las personas asistieron a la escuela hasta primer grado, uno de ellos cursó el tercer grado y dos no asistieron nunca a la escuela. Viven en los Parajes 969 y Palo Santo del Departamento La Paz, Catamarca.

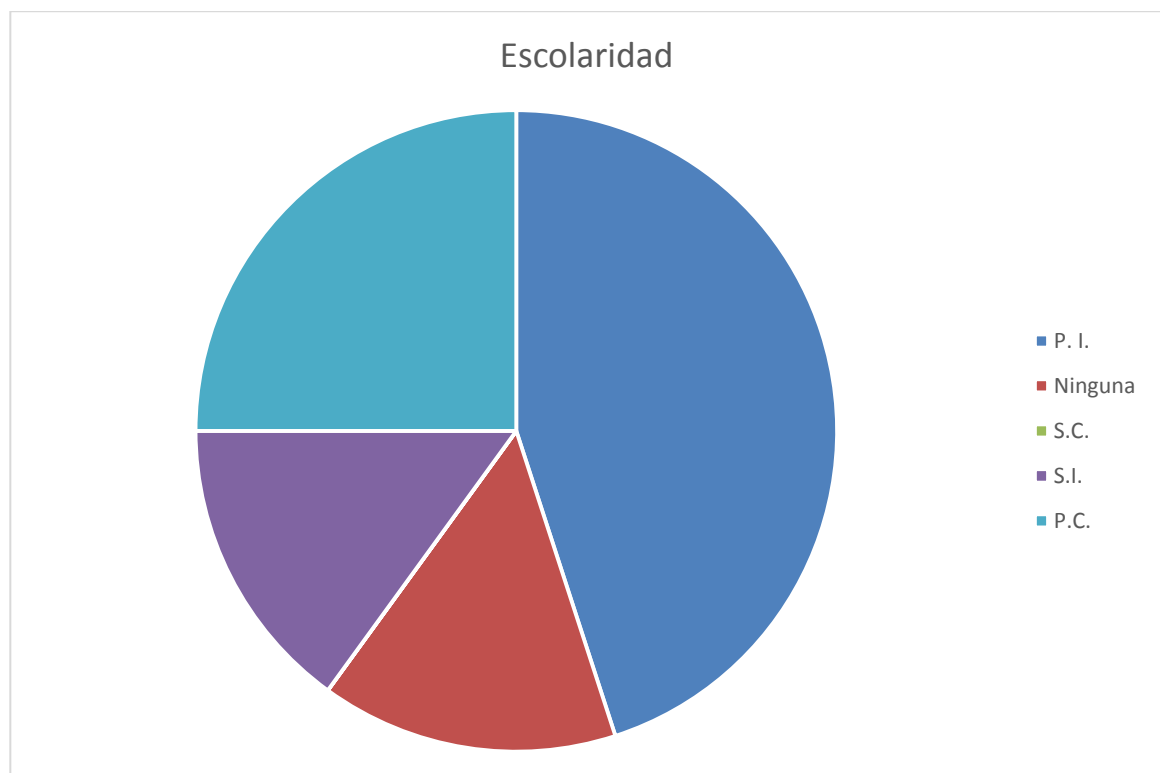
Una de las primeras actividades realizadas en esta investigación fue la realización de una encuesta con la finalidad de configurar el contexto dónde se iba a trabajar.

2.1.2. Comunidad de Palo Santo y 969

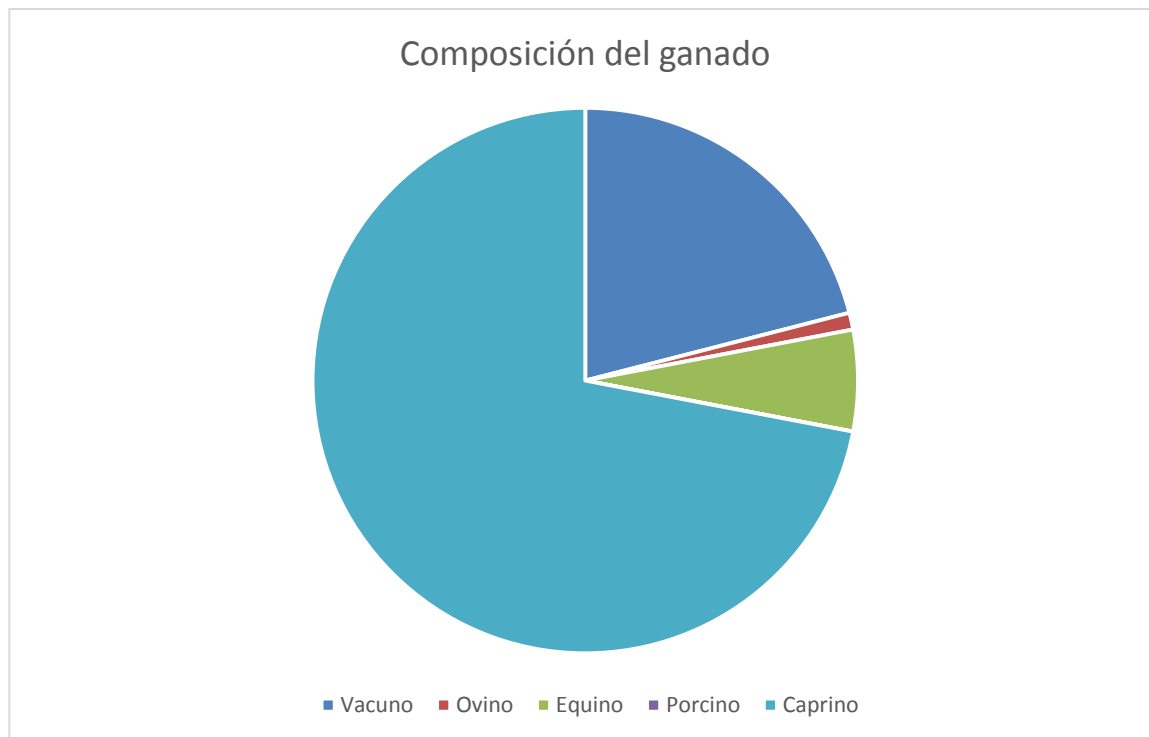
La representación gráfica nos muestra una composición poblacional en la que no hay niños debido a la falta de adultos en edad reproductiva. La complejidad en el acceso por los caminos en pésimos estados, la falta de agua en un clima sumamente agreste, la ausencia marcada del estado en relación a la asistencia sanitaria, educativa, legal, etc. produjo en estos parajes, la migración de los jóvenes a centros urbanos que les brinden otras posibilidades de vida.



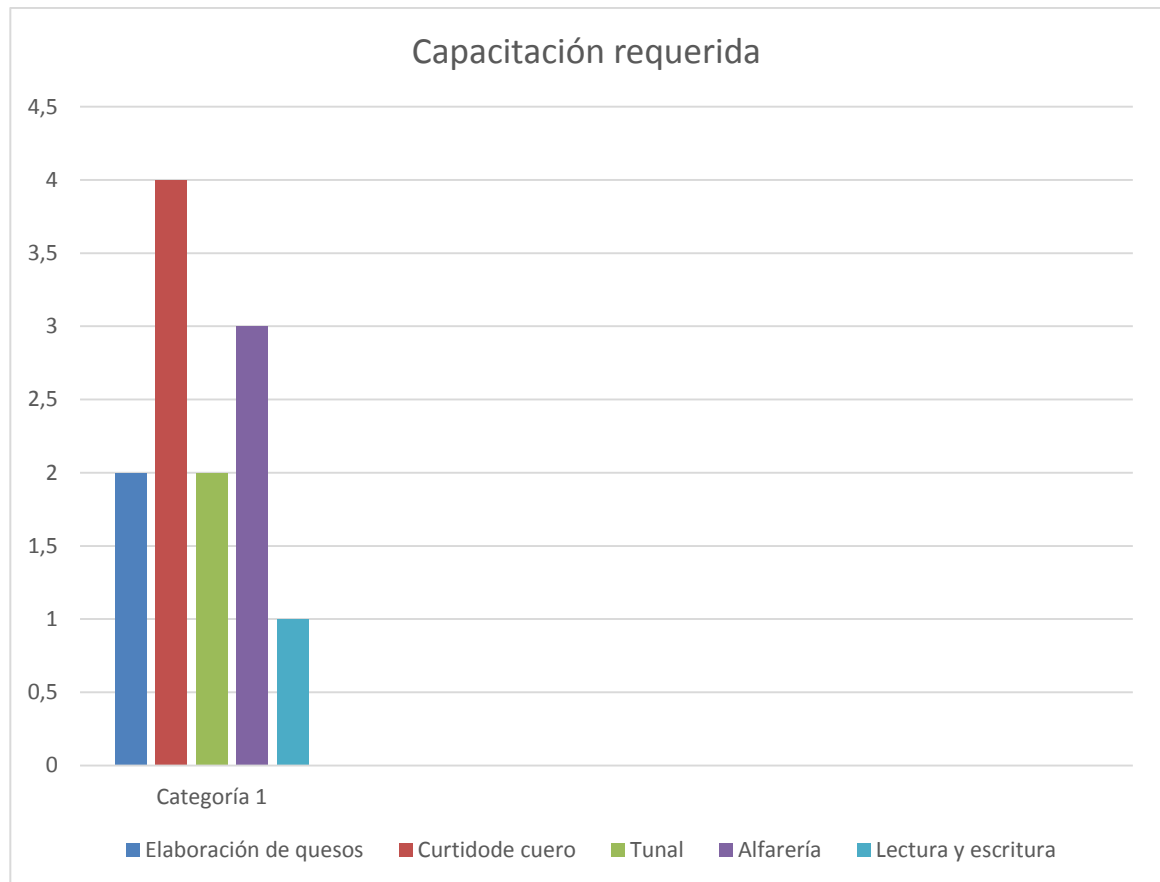
Los grados de escolaridad de las poblaciones analizadas permiten observar que casi el 60% nunca pudo comenzar a cursar o lo hizo de manera incompleta la educación primaria. El 40% por ciento restante tiene el ciclo primario completo aunque solamente unos pocos tuvieron la posibilidad de acceder a estudios secundarios que, por diferentes motivos, ninguno pudo concluir. No obstante esta escolaridad no les ha garantizado una calidad de conocimientos letrados que les permita la autonomía como lectores o escritores.



Los pobladores se dedican al criado y venta de ganado caprino, como única forma de subsistencia. Representa más del 70% de la composición ganadera de la zona, mientras que el ganado vacuno, que representa el 21% solo es criado para alimentación de la comunidad, como aportante de leche, carne y cuero.



Otro punto a tener en cuenta fue la capacitación requerida por las comunidades. Ante la pregunta acerca de qué capacitaciones permitirían mejoras importantes en la comunidad, surgieron el curtido en cuero, la elaboración de quesos, alfarería, manejo del tunal, y, en menor medida, el aprendizaje en lectura y escritura “de algunos integrantes de la comunidad”.



Dentro de las mejoras que consideran necesarias para elevar la calidad de vida, surge el acondicionamiento de las represas, la mejora en las técnicas de cría y manejo de cabras, mejorar el sistema de acopio de agua a través de la construcción de aljibe, gestionar la visita de un maestro que les enseñe a leer y a escribir a los representantes de la comunidad en la mesa de tierras.



El ingreso al campo implicó, la participación previa del investigador en reuniones de la llamada “**Comisión de tierras para la lucha campesina**”, en entrevistas grupales con los interesados en alfabetizarse, a efectos de reconocer las determinaciones culturales que podían impactar en la representación que los adultos tenían de la alfabetización. A esto, se suma un mínimo de entrevistas individuales que se fueron haciendo durante la primera etapa del proceso.

Desde la perspectiva que se asumió en este estudio se desarrollaron observaciones participantes, entrevistas en profundidad y entrevistas que tuvieron en cuenta las características del método de exploración crítica. Para esta última instancia se diseñaron instrumentos de indagación específicos teniendo en cuenta la particularidad de los procesos de conceptualización que se deseaban indagar en los sujetos que componen la muestra delimitada.

Por otro lado se desarrollaron instancias de investigación para obtener los testimonios y resultados detallados en los capítulos subsiguientes, basadas en entrevistas personales y grupales expuestas en el Anexo de la presente Tesis.

TERCERA PARTE

SABERES, REPRESENTACIONES Y

NUEVAS EXPECTATIVAS

CAPÍTULO 1

Saberes acerca de la lectura y la escritura

Basado en algunas investigaciones anteriores (Ferreiro: 1992), el presente trabajo se propuso indagar acerca de saberes relacionados con el reconocimiento del material que sirve para leer y no, interpretaciones de partes y transformaciones de una oración, interpretación de textos breves, escritura del nombre propio, participación y adecuación a diversos actos de lectura y escritura.

Una de las ideas que regía esta parte de la investigación es que para organizar y comprender cualquier acción alfabetizadora se hace necesario conocer lo que el adulto sabe acerca de la misma. Es decir: no se puede proponer la enseñanza de un objeto constituido socialmente, sin atender al sujeto que va a alfabetizarse.

El tránsito por esta etapa de la investigación derivó en la necesidad de indagar también acerca de los conocimientos que los adultos tenían acerca de la lectura y la escritura.

Las razones de asumir esta mirada se centraba en que los saberes reconocidos podrían clasificarse en aquellos relacionados a la escritura como patrimonio, los que referían al sistema de la escritura propiamente dicha, y los que aludían a las características propias del estilo de la lengua escrita, en sus diferencias respecto de la lengua oral.

En un contexto con un alto grado de aislamiento, con una escasa textualización del entorno que alberga a estas personas, la noción de escritura como patrimonio se asentaba en el reconocimiento de que la lengua escrita supone una alternativa de comunicación que puede reemplazar a la oralidad:

Dice Eudes: *“cuando mis hijos se fueron lo más fiero fue no poder responder las cartas. Yo hice tercer grado, entonces yo entiendo lo que me escriben, pero si escribo le hago faltar letras. Entonces ellos no me entienden...y se preocupan...por eso quiero aprender...para que me entiendan...”*

En este testimonio también se distingue la noción de la escritura como un código particular, que puede ser aprendido.

“Yo voy a La Guardia a las reuniones de la mesa de tierras en nombre de todos. Allá les pido a los técnicos que me anoten todo en un cuadernito que yo llevo siempre. Porque yo me acuerdo de casi todo, pero me olvido de muchas cosas. Cuando llego aquí le digo a la maestra que me lea así les puedo contar a todos los que se habló. Pero hay semanas que ella no viene y les cuento lo que me acuerdo. Igual les cuento casi todo...”

(Ramón)

Se presiente la noción de la escritura como extensión de la memoria y como organizadora del pensamiento.

Aún y a pesar de que los adultos que habían asistido a un primer año de escolaridad formal conocían una cantidad importante de nombres de las letras, no podían construir el principio alfabético, no podían alcanzar la comprensión de que hay una relación sistémica entre letras y unidades distintivas o fonemas, no lograban la conciencia de estas unidades abstractas y la reflexión acerca de cómo las grafías o letras pueden ser representadas por los mencionados fonemas.

Sin embargo, el primer testimonio leído también permite anticipar la presencia de algunos conocimientos que los prealfabetizados tienen acerca de sistema de la lengua escrita. Saben que los discursos están formados por palabras, y que las palabras están formadas por unidades que permiten a su vez diferenciar significados. Se vislumbra la

presencia de una conciencia ortográfica que debe ser potenciada: en el paraje Palo Santo, tres de los asistentes a los talleres se apellidan Abregú. Al solicitárseles que escribieran su nombre uno de ellos no pudo hacerlo, mientras que los otros dos, escribieron su apellido de manera diferente. Uno lo hizo con *s* final y el otro no. Al reconocerse como parientes decidimos cotejar la escritura con el documento y recién en esta instancia de reflexión se pudieron dar cuenta que uno de ellos rubricaba mal su apellido, pues no llevaba *s* final.

En relación a los estilos propios del lenguaje escrito, solo se pudo reconocer la formalidad que supone la escritura en distinción de la lengua oral. Esto se debe posiblemente a la escasa (casi nula) presencia de soportes alfabetizados en los parajes.

1.1. Conocimiento y uso de letras

Una de las primeras preguntas que direccionaron esta investigación tenía que ver con el conocimiento de letras que los adultos podían tener y el uso que de ellas podían hacer.

Luego del análisis de situaciones señaladas en los apartados relativos a la metodología empleada se pudo reconocer que de la muestra analizada, cuatro de ellos podían reconocer una gran cantidad de letras, mientras que una de las personas solo podía reconocer solo tres o cuatro.

Sin embargo, en una indagación más precisa se pudo reconocer que en este grupo que reconocía casi todas las letras había algunos sujetos que no atribuían a las “letras conocidas” el nombre convencional.

Otro detalle a tener en cuenta es que se hacía evidente que lo que se conocía de las letras era su nombre más que su sonido.

Respecto al uso, y entendiendo al mismo cómo la utilización de las letras para poder completar los sentidos de los textos que se presentaban, se presentaron algunos ejercicios con recursos letrados de utilización cotidiana.

Al evaluar el contexto, y observar que en los parajes no se contaba con soportes letrados, tales como carteles, anuncios publicitarios, es que se presentaron al grupo envases de yerba traídos por ellos mismos, cartillas informativas de la Mesa de Tierras que ellos integran aportados por los técnicos, diarios de la Provincia de Catamarca.

El denominador común fue que todos se apoyaban en el contexto para interpretar las palabras y no en la información letrada provista por el texto.

Tanto Juana como Ramón llegaron a construir una interpretación correcta de la palabra “*yerba*”, mientras la veían en el paquete. Sin embargo, previamente se había propuesto que la lean en la inscripción de un recipiente y no habían podido hacerlo.

En el trabajo con la cartilla solo Ramón pudo interpretar la expresión “*Mesa de Tierras*” pues conocía el logo de la agrupación. Los demás no pudieron hacerlo.

Sin embargo, a diferencia de los demás integrantes, Eudes pudo valerse del uso de las letras para poder identificar palabras:

“Aquí dice Mmmesaa. Empieza como Mmmónica. Así se llama mi hija que vive en Ancasti”.

Ante esto, Ramón dice: *“Entonces aquí dice tierra, porque tiene la ere de Roque (hijo de Antonia)”.*

La interpretación, según las respuestas obtenidas, es resultante de información provista por el texto o por el contexto. Se incorporan a las marcas contextuales a la que la mayoría apela (color del paquete de yerba, conocimiento del logo de la Mesa de Tierras), en algunos casos, los datos provistos por los valores sonoros y gráficos de las letras pertenecientes al texto.

1.2. Distinciones entre conocer y usar letras

En el proceso de indagación realizado se pudo reconocer la diferencia que existe entre conocer y usar las letras.

Muchas de las actividades realizadas evidenciaban que, al pertenecer la mayoría a un grupo que había cursado por lo menos una año de escolaridad con un modelo alfabético de enseñanza de la lengua, había un reconocimiento de letras. Sin embargo, ese conocimiento no se plasmaba en el uso concreto de las mismas, tanto para escribir como para interpretar los textos. Las experiencias se evidenciaban de formas distintivas: Juana y Antonia presentaban dificultades en las que se destacaba el poder nombrar las letras pero no siempre poder señalarlas.

- Esa dificultad se relacionaba con confusiones basadas en la similitud gráfica de algunas letras (“be” por R; “i” por l; “u” por V).
- Se presentaban también confusiones relacionadas a la similitud sonora (“c” por s, “ese” por z, “ge” por j).

- Otra confusión reconocida era la de nombrar una consonante sin la “e” convencional, a través de anticipaciones que hacían de la palabra completa. Si la palabra era “campo”, a la “c” la reconocían como “ca”. Si la palabra era “pato” a “p” la llamaban “pa”.
- Antonia, presentaba confusiones más severas en las que no se podían reconocer relaciones que justificaban los errores anteriores. Llamaba “erre” a la “n”, confundía la “t” con la “a”.

Del grupo total con el que se trabajó la muestra, se puede explicitar que Antonia puede nombrar un máximo de siete letras, confundiendo la denominación de tres, las cuales son consonantes.

Juana y Andrés no cometen errores y pueden nominar más de quince letras.

Ramón reconoce todas las letras y solo tuvo errores relacionados con la similitud sonora de algunas de ellas.

Sin embargo se debe decir que la totalidad de estas denominaciones erróneas consistían en nombrar letras por otras. Esto permitía entender que los sujetos cuentan con un repertorio de letras importante, no las confundían con números ni imágenes, y, aún con confusiones entendían que los nombres de las consonantes se forman con la vocal “e”.

Una cuestión a aclarar es que estos datos no fueron obtenidos a partir de mostrar letras aisladas a los sujetos de la muestra, sino de la lectura de textos en contexto. Otra cuestión a aclarar es que muchos de los sujetos se abstenían en repetidas veces de las respuestas y en la insistencia se podía reconocer que sabían la respuesta.

1.3. Algunas prácticas de lectura y escritura

En el presente apartado se intentan exponer los resultados de algunas situaciones planteadas a los adultos con los que se trabajó, respecto de lo que ellos consideraban actos de lectura.

Se pusieron en práctica una serie de situaciones en las que el adulto debía analizar si se leía o no. La idea era no caer en la pregunta directa respecto de qué es leer y qué es escribir y recuperar la funcionalidad de ciertos soportes y escrituras.

Se utilizó para ello una cartilla informativa elaborada por la mesa de tierras que integran los campesinos, respecto de los sucesos acaecidos en la zona en el marco de las acciones de la comisión en su relación con Agricultura Familiar, INTA, Grupos de Pequeños Productores, Grupos de Artesanos. Esta cartilla surgió como una necesidad de comunicación de las comunidades que comparten trabajo y problemáticas inherentes a la vida de los pequeños productores rurales y a los diferentes episodios de expropiación de tierras en la zona, a razón de que en los parajes no se cuenta con señales de celular ni de internet que permitan el intercambio de información sobre estas cuestiones.

Se propuso:

Explorar la cartilla hojeandola.

A partir de la lectura en voz alta del coordinador, realizar una lectura silenciosa.

Descripción de las fotografías procurando anticipar el texto que las acompaña.

Leer del modo que cada uno pudiera los fragmentos que no se entiendan.

Se tenía la intención de confrontar acciones que permitan identificar los sentidos del texto y los componentes de un acto de lectura.

A partir de la lectura se ejecutaban algunos actos de escritura. Se trabajaron para esto acciones que promovían las distinciones inherentes al lenguaje escrito.

Asumiendo que sería menos complejo comprender la actividad de escritura que la de lectura, en tanto en la primera se produce una modificación del objeto que se pretende analizar, es que se intentaba de manera permanente utilizar otras instancias anteriores para ir reconociendo los conocimientos que los alumnos disponían.

Para analizar los datos se utilizó una categorización distinguiendo entre dos grupos: el primero cuya opinión en diversos actos de lectura (y también de escritura) variaba, estableciendo en algunos casos que las escrituras propuestas eran legibles y otras no, pero en otras situaciones opinaban lo contrario; el segundo grupo lo integraban quienes opinaron que siempre estaban leyendo. Algunas respuestas planteaban argumentos interesantes constatados en investigaciones realizadas con niños. Por ejemplo, en el caso de la lectura de onomatopeyas, e incluso de preposiciones, se interpela la noción de palabra gráfica de la que disponen los sujetos en proceso de alfabetización. El carácter de functor (es decir, sintáctico, sin sentido pleno) pone en entredicho las hipótesis acerca de lo legible y no legible para sujetos en proceso de alfabetización. De la misma manera el carácter gráfico y significativo de las onomatopeyas se vinculan a esta cuestión fundamental inherente al proceso de alfabetización: las condiciones gráficas y significantes que debe reunir una secuencia gráfica para ser legible.

Se reconoció entonces que el grupo muestra aceptaba casi de forma general a algunos actos de lectura y escritura como tales, otros no eran aceptados, y había opiniones divididas en algunos.

Esto fue trabajado en ejercicios individuales y grupales, dónde se ejecutaban los actos de lectura y luego se los cuestionaba.

1.4. Actos de lectura

Los primeros actos de lectura planteados fueron de lectura en voz alta de algunas cartillas informativas, o noticias de periódicos provinciales. La totalidad del grupo aceptó a los mismos como actos de lectura, sin preocuparse por justificar. Ante la pregunta acerca de cómo se deban cuenta que se estaba leyendo, se afirmaba que el que leía *“mira el diario y repite lo que dice”*, *“tiene el diario en las manos”*, *“se lo escucha cuando lee”*.

Sin embargo, atendiendo a que estas justificaciones podían incidir en el siguiente ejercicio de lectura que consistía en observar a alguien leyendo en silencio, esto no fue contundente. Sobre los adultos entrevistados, cinco de ellos expresaron que la lectura silenciosa es aceptada como tal, es posible:

Ramón:

R:-*“Está leyendo el diario, maestríto.”*

E:-*Pero no dije nada.*

R:-*“No importa. El que sabe leer ya puede hacer eso. Con los ojos nomás.”*

Antonia:

-*“Ahora no está leyendo. No se lo escucha”*

Juana:

“Para mí que usted no está leyendo. O capaz que con la cabeza nomás, pero yo no puedo saber.”

Andrés:

“Calladito. Está leyendo. Se nota que lee calladito. Le vi cómo se le movían los ojos.”

Eudes:

“Claro. Porque con la cabeza sola también se puede leer”

La mayoría acepta la lectura silenciosa como una posibilidad, pero plantea la necesidad de que haya una actividad mental y ocular.

1.5. Actos de escritura

A fines de analizar cuáles eran las situaciones que los sujetos asumían como escritura, se trabajó en el planteamiento de los siguientes actos:

En un principio se propuso la observación de la escritura de una palabra en un papel. Todos estuvieron de acuerdo que el acto era de escritura. Al solicitar justificaciones se respondió:

“Se ve lo que está escribiendo” (Ramón).

“Va escribiendo letras” (Eudes).

“Se ve la forma de la palabra” (Andrés).

“Si. Le vi los dedos. Se movían” (Juana).

“Quedó la marca” (Antonia).

Se realizó posteriormente la escritura de la firma y todos reconocieron este gesto como tal.

El tercer ejercicio fue el de la escritura de números y al igual que sucedió en el acto anterior, todos coincidieron en que se escribía.

La posibilidad de visualizar la marca escrita, sea posiblemente lo que generó el acuerdo de todos los sujetos en el reconocimiento de estos actos como actos de escritura.

Siguiendo investigaciones anteriores se propuso a las personas encuestadas la observación de dos situaciones en las que se mostraban los movimientos de la escritura. En la primera se hacía el gesto en el aire. En la segunda se hacía sobre el papel.

De los cinco sujetos interrogados tres opinaron que si se escribía. Justificaron sus respuestas en el movimiento de los dedos. Mientras tanto, Juana y Antonia plantearon que no se estaba escribiendo. Sostuvieron sus razones en la ausencia de marcas en el papel y en el aire. Explicitaron que para escribir hacía falta algo con qué hacerlo (lápiz, lapicera, tiza), y que “se debe ver la marca”.

Ante estas respuestas se procedió a hacer marcas en un papel y consultar si eso era escribir. Ambos respondieron negativamente:

“Esas son rayas nomás. No está escribiendo” (Juana).

“Eso capaz que sirva como firma, o algo de eso. Pero no está escribiendo”.
(Antonia).

En lo que respecta a la distinción entre dibujos y letras, la respuesta fue precisa y unánime, asumiendo que dibujar no es escribir.

Resumiendo, se puede decir que todos coinciden en que se está escribiendo si pueden observar a partir del gesto, marcas que representen letras o firmas. La simulación del acto de escribir en el aire o en el papel sin dejar marcas genera dudas y falta de consenso. Si se hace como si se escribiera, pero no se ve, no hay escritura. El rayoneo, por su parte, también plantea dudas en los sujetos. Finalmente, todos tienen en claro la distinción entre dibujar y escribir.

1.6. Características formales de legibilidad

Partiendo de anteriores investigaciones (Cf. E.Ferreiro y A. Teberosky, 1979, Cap. II, Sección, M. Gomez Palacio et al, 1979, Cap. 2) se propuso desde este trabajo, observar lo que los adultos indagados consideraban como necesario para poder leer un texto, en términos de características formales de legibilidad.

Se trabajó con un cartel que contaba con las siguientes grafías:

Comisión	AAAA	R A
<i>Camino</i>	PATO	<i>la</i>
فران سديسكو	F Y S	de
桑蒂。	<u><i>D. Lapian</i></u>	S
ᠠᠯᠠᠭᠠ	p a p a	5
misk'i sirinka	217	😊

Los criterios que se atendían eran la cantidad de grafías necesarias para leer, la distinción entre números y letras, la variedad interna, la distinción entre palabras en cursiva

y en imprenta, dibujos y letras, criterios combinados, razones de las aceptaciones o rechazos.

Focalizando el ejercicio en tratar de cuestionar cuáles carteles tenían la forma necesaria para permitir una interpretación, se buscaba determinar cuáles de todos los criterios propuestos, eran prioritarios para los adultos a la hora de definir la legibilidad.

1.6.1. Técnica de experiencia

El ejercicio se planteaba a partir de la elaboración del cartel con las grafías. Las variaciones de las marcas gráficas fueron las siguientes:

Cantidad de letras.

Números y letras.

Tipos de letras.

Letras y pseudo letras.

Letras conocidas y otros caracteres (árabe, chino, japonés).

Letras y dibujos.

Combinaciones de letras propias del español y otras combinaciones imposibles en español.

El cartel se pegaba en una pared y se iban seleccionando, en forma individual, las marcas que podían ser leídas y las que no. Luego se solicitaban justificaciones generales.

En este ejercicio se observó que había criterios dominantes sobre otros, confluencia de criterios, criterios que se perdían en la instancia de reflexión para la justificación.

Respecto de esto se observó lo siguiente:

1.6.2. Cantidad mínima de grafías

Es quizás el criterio más sostenido por los adultos.

Ante la consulta acerca de cuántas letras debe tener una palabra para ser leída, se obtuvieron las respuestas que se detallan:

<u>Sujeto</u>	<u>Criterio</u>
1	Mínimo de dos letras.
3	Mínimo de tres letras
1	Mínimo de cinco letras

Tal como se observa, la mayoría (Juana, Andrés y Eudés) consideró que el mínimo de letras que debe tener una palabra para poder ser leída era de tres.

Ramón expresó que se podría leer con dos letras porque “*si hay palabras cortitas*”.

Antonia comenta que tiene que tener cinco letras como mínimo “*porque si no están cortadas, le hacen faltar letras y uno lee mal*”.

El resto, que constituyen la mayoría, justificaban la selección de su criterio en el hecho de que “*ahí tienen sentido y se las entiende*” (Eudes).

Este criterio se sostuvo a partir de su vinculación con la construcción de sentido, con la posibilidad de comprender la palabra que se lee a partir de la cantidad de grafías necesarias.

1.6.3. Distinción entre números y letras

En el tratamiento de este criterio, los cinco sujetos encuestados acordaron que el acto de lectura solo puede efectuarse con letras.

“Los números solo se dicen. No sirven para leer” (Andrés).

“Solo sirven para hacer cuentas” (Juana).

“Los únicos carteles que no se pueden leer son los números” (Ramón).

“Con esto (números) se cuenta. Con esto (letras) se lee” (Eudes).

“No se usan para leer. Por lo menos nosotros no” (Antonia).

En las respuestas que se fueron obteniendo, se observaba que, a diferencia de investigaciones analizadas hechas con niños⁶, en los que este criterio era alcanzado tardíamente, en estos casos, todo el grupo muestra había alcanzado un criterio de distinción entre las grafías número y las grafías letras.

1.6.4. Variedad interna

Otro de los carteles contundentemente rechazados fue el que solo tenía cuatro letras A (AAAA).

Algunos planteos que justificaban el rechazo eran:

⁶ Investigaciones realizadas en Monterrey por Ferreiro y su equipo dan cuenta que la mitad de un grupo de niños de entre cinco y seis años de clase media, utilizan como criterio de clasificación la distinción números/letras. Pero ningún niño las mismas edades, de clases urbanas marginadas, sin asistencia preescolar, pudo usar este criterio.

“Se tienen que juntar con otras letras para que se pueda leer” (Eudes).

“Si hay cuatro letras iguales seguidas no se puede leer” (Antonia).

“Se tiene que mezclar la A con otras. Ahí capaz que aparecen palabras y se puede leer algo” (Juana).

“Hay que tener palabras para leer. No letras solas” (Andrés).

Una justificación particular usada en la aplicación de este criterio fue la planteada por Ramón:

“Se parece a lo que hacemos cuando preguntamos algo conversando. Así como...aaahhh?. Pero no es palabra. No se escribe, creo”.

1.6.5. Distinción entre letras “normales” y otros caracteres

En algunos de los carteles se habían registrado caracteres con grafías chinas, quichuas, signos zodiacales.

Entre las respuestas obtenidas que planteaban fundamentalmente la idea de que estos caracteres no eran legibles, se propusieron los siguientes razonamientos para justificar las mismas:

Andrés: *“Para mí son letras, pero no iguales a las nuestras. Serán en otro idioma”.*

Juana: mirando signos del zodiaco... *“Son los signos del horóscopo. Yo los vi en las revistas que me traen.. a mí me gusta que los lean”*, cuenta mientras se ríe.

Ramón: *“Esas son letras de otros países. Capaz que sean chinas. Yo sé porque vi en las cajas de algunas herramientas que tienen los ingenieros en La Guardia”.*

Eudes: *“Para mí son letras. Pero de otro lugar, de otro país. Capaz que usted la pueda leer pero yo no. Hay gente que estudia otros idiomas. En la tele vi esas letras creo”.*

Antonia: *“Son como números. No creo que sirvan para leer”.*

En lo expresado se puede reconocer que, aún y a pesar del alto grado de aislamiento que estos adultos campesinos poseen, la penetración cultural a través de la televisión, de revistas, les permite elaborar criterios de identificación de signos que no pudieron elaborar en su nula o breve etapa de escolarización.

1.6.6. Distinción figurativo / no figurativo

El planteo acerca de la legibilidad posible de un dibujo derivó en respuestas contundentes de la totalidad del grupo. Todos respondieron que no era posible leerlos pues lo que se observaba eran dibujos.

Una mirada última a estos ejercicios permite decir que la legibilidad, para el grupo encuestado, no se vincula estrechamente con la interpretabilidad (la firma por ejemplo, tuvo una alta aceptación). En la mayoría de los adultos, la condición de legible de un escrito, residía en tener letras (no números), contar con una cantidad determinada de

grafías (más de tres como mínimo), y variedad interna (no se debe repetir la letra varias veces en forma continua).

1.7. Posibilidades de análisis al nivel de la frase u oración

El trabajo sobre el plano oracional estuvo sujeto a modelos planteados en algunas investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky, 1.979, Cap. IV ; Ferreiro, Gomez, Palacio y col, 1979, Cap. III; Ferreiro, Gomez Palacio y col. 1982, fascículo 4).

Uno de los ejercicios seleccionados fue presentar a los sujetos una oración escrita que no contaba con la separación de las palabras.

La técnica se dividía en las siguientes acciones:

Presentación del siguiente texto escrito:

LAMANZANAESRICA

Lectura de la oración por parte del entrevistador, y trabajo con tres momentos⁷:

Estimación inicial a través de la pregunta acerca de si está bien escrito.

Reconocimiento de la cantidad de “partes” que tendría esta oración. (**Anticipación oral**).

Cortes, utilizando tijeras, de las partes correspondientes. (**Recorte e interpretación de fragmentos**).

Los niveles de análisis que se utilizaron se fueron constituyendo en el tránsito de la indagación:

⁷ Estas tres nominaciones fueron propuestas en investigaciones anteriores de Emilia Ferreiro (2007: 107).

- a. Pueden dividir la oración en cuatro partes.
- b. Integran el verbo con el sustantivo o el adjetivo.
- c. No pueden dividir la oración.

Este último nivel solo se presentó en Antonia. Cuando le fue leído el texto ella atinó a repetir la expresión.

Ante la pregunta de si estaba bien escrito Antonia dijo que sí. Se presentó la imagen de otra oración más breve, poniendo el foco de observación en que está estaba escrita con las palabras separadas:

LUIS COME PERA

Al volver a la oración anterior (**LAMANZANAESRICA**) y consultar acerca de qué pasaría si se separa en palabras, la entrevistada respondió:

-Antonia: “*Ya diría otra cosa*”.

-Entrevistador: “*¿Cambia el sentido?*”.

-Antonia: “*Si. Claro!*”.

Para Antonia, la segmentación de la oración en palabras, se vincula con una modificación del sentido.

Andrés, por su parte, al momento de la consulta sobre si estaba bien escrita, respondió que sí. Al momento de la pregunta por si era necesario dividir la oración,

reconoció que sí. La partición por él indicada se fue modificando. En un principio dividió la oración en dos partes:

LAMANZANA ESRICA

Luego, con el andamiaje de diversas preguntas, y observando otra oración ya segmentada, Andrés pudo reconocer la necesidad de dividir en palabras lo presentado. Esto se reforzó al momento de recortar las palabras, pues iba leyendo una por una.

Este análisis, es similar al que pudo hacer Juana.

Por su parte Ramón realizó el análisis de la siguiente manera:

-Ramón: *“Ahí está todo pegado. Hay que separar todo si no se puede leer mal”*.

-Entrevistador: *“¿Y en cuántas partes la separamos?”*.

-Ramón: *“Si usted me la lee despacito maestro, capaz que yo me doy cuenta”*.

Se realizó entonces la lectura con pausa y entonación adecuadas, pero insistiendo en la lectura de la frase completa y no de palabra por palabra, mientras Ramón va observando el cartel. Luego tomó la tijera e hizo los cortes precisos, correctos.

Ante la pregunta de cómo se dio cuenta dónde debía separar, respondió:

“Estaba atento a cómo comenzaban las palabras que sabía..., con qué letra..., y ahí me daba cuenta cuál era una y cuál era otra. Cuatro palabras quedaron. Está bien, que no?”.

La falta de coincidencia entre la “**estimulación inicial**” y la “**interpretación final**” no fue siempre coincidente, a excepción de los razonamientos de Ramón.

Por otro lado, la **anticipación oral** trabajada en proceso, en cuatro de los cinco casos analizados fue coincidente con la ejecución de la segmentación a través del corte de palabras. Las dificultades en un principio se dieron en el gesto de aislar el artículo del sustantivo, del verbo con el adjetivo.

Ramón demostró un nivel de análisis más profundo y amplio que el resto, coincidiendo claramente la estimulación inicial con la interpretación de los enunciados leídos.

1.8. Análisis al nivel de la palabra

Después del trabajo de análisis en planos oracionales, se pudieron reconocer dificultades que enfrentaban los adultos campesinos prealfabetizados al intentar analizar las palabras que componían las oraciones (comprender las fragmentaciones, precisar el inicio y final de una palabra, evaluar las transformaciones, comprender lo leído).

Surgieron entonces interrogantes vinculados a las partes de una palabra escrita que podrían definibles por los adultos, el reconocimiento de principios sonoros y gráficos iguales o distintos, la distinción entre palabras cortas y largas, la construcción de palabras a partir de letras o sílabas propuestas.

Las técnicas usadas se basaron en la producción de escrituras.

Los primeros encuentros con los adultos campesinos desnudaron cierto gesto de avergonzarse en instancias de escritura personal. La preocupación por el trazo desparejo en una actitud de inseguridad permanente.

Se estudió en esta instancia lo obtenido a partir de una serie de tareas aplicadas a todos los sujetos de la muestra.

Las situaciones fueron las siguientes:

- Escritura del nombre propio.
- Clasificación de palabras cortas y palabras largas.
- Reconocimiento de palabras entre distractores.
- Reconocimiento de palabras que empiezan y terminan igual.

1.8.1. El nombre propio

Al principio se hizo un trabajo de reconocimiento de las posibilidades de los integrantes del grupo de escribir su nombre.

Los resultados evidenciaron que algunos sabían escribir su nombre o firmar, pero no conocían las letras que conformaba esa escritura. Por otro lado había otros que no sabían escribir su nombre pero tenían otros conocimientos inherentes a la escritura.

La clasificación utilizada fue la siguiente:

Criterio	Cantidad	Personas
Pueden escribir nombre y apellido.	3	Eudes Juana Ramón
Pueden escribir parte del nombre o del apellido	1	Antonia
No pueden escribir su nombre ni su apellido	1	Andrés

Al solicitarse la escritura del nombre o la firma, todos coincidieron en la utilización de la letra cursiva para escribir.

Al consultar acerca de cómo la habían aprendido, todos, a excepción de Antonia, confirmaron que lo habían hecho en la escuela, aun en el breve paso que algunos tuvieron por ella.

Un punto que llamó la atención, y que ya fue referido anteriormente, fue que dos de los integrantes eran primos hermanos y portaban un mismo apellido. Sin embargo, lo habían escrito de manera diferente. Uno de ellos escribió la palabra *Abregú* y el otro *Abregús*.

Al consultar la razón de esa diferencia, ambas personas, por separado, defendieron su escritura alegando que su apellido estaba correctamente plasmado en el papel.

Se solicitó para un próximo encuentro el documento y ahí se pudo reconocer que uno de ellos escribía el apellido de manera correcta, y el otro no.

Se disparó entonces la necesidad de, además de saber si los sujetos eran capaces de escribir el nombre y apellido, entender el proceso de construcción de los mismos y la manera en que concebían la relación entre las letras escritas y la forma oral correspondiente.

Sin embargo, el objetivo primordial fue comprender la relación entre las partes de la escritura y las partes del nombre.

Se aplicó una técnica⁸ en la que se ocultaba una parte del nombre (el principio, luego la última parte y finalmente la parte central).

A cada sujeto se le solicitaba que lea lo que dice la parte visible.

⁸ (C.E. Ferreiro y Teberosky, 1979, Cap. VI, Sección 2; Ferreiro, Gomez Palacio y col. 1982, fascículo 4).

Ramón es uno de los que escribió correctamente sus dos nombres y su apellido:
Ramón Antonio Abregú.

Se cubrió parte de la palabra Antonio (a elección de él) y se solicitó que lea la parte visible:

AN////

“Ahí está la a”

//TO//

“oooo... Es la letra o”.

///NIO

“nnnn... la ene que no? Si junto todo dice An/to/nio...Aquí dice nio que no?”

Juana escribió su nombre pero tuvo dificultades con su apellido. Al momento de ser aplicada la técnica de ocultamiento se pudo observar lo siguiente:

JUA//

Juana: *“Ya no está más mi nombre”*

Entrevistador: *“Y qué dice esta parte?”*

Juana: *“acá...hay una a, pero ya no se entiende mi nombre”*

Entrevistador: *“y reconoces alguna letra de tu nombre ahí?”*

Juana: *“Ah! Ahí está la jota...pero no sé leer mi nombre así”.*

///NA

Entrevistador: *“Y ahí entiendes lo que dice?”*

Juana: *“No. Tampoco. Yo lo escribo, pero así no puedo leerlo”.*

Eudes escribió bien sus dos nombres y su apellido.

Al aplicar la técnica sucede lo siguiente:

EU///

“Eeeuuuuu. Dice EU...”

//DES

“y ahí está lo que falta: dddeesss. Ahí dice des”

Estos ejemplos grafican la diversidad de respuestas.

Una de las cuestiones preponderantes que pudo emerger fue la indiferenciación entre el todo y las partes.

Ramón Antonio logró un nivel diferente en tanto pudo ir haciendo una reflexión analítica sintética hasta reconstruir su nombre.

En otro extremo aparece la experiencia de Juana, quien una vez desarmada la palabra en partes, no pudo volver a construirla y perdió la noción vincular entre estas partes y el todo.

Estas experiencias con el nombre fueron replicadas con otras palabras obteniendo resultados similares en cada de las personas con las que se trabajó.

1.8.2. Palabras cortas y largas

Otra propuesta que se implementó a manera de seguir indagando los saberes respecto de la lectura fue el análisis de la cantidad, orden, sonido y tipos de letras de una palabra.

Se inició el trabajo con el ordenamiento de palabras cortas a más largas.

El ejercicio se implementó sobre la totalidad del grupo y se proyectó utilizando las siguientes palabras, las cuales debían ser ordenadas desde la más larga a la más corta:

BANANA

SAL

MESA

YO

MANZANA

La totalidad del grupo encuestado no tuvo dificultades en ordenar las palabras, aún aquellos que no podían reescribirlas.

Un ejemplo concreto fue el caso de Juana, que iba señalando con el dedo las palabras para que el encuestador las escriba.

Ramona, aun y a pesar de no conocer la totalidad de las letras, podía reconocer cuál palabra era más larga que otra.

Se pudo reconocer que había una noción de arbitrariedad consumada y que las razones que alegaron todos se sostenían en la cantidad de letras con las que contaba la palabra.

Otra situación propuesta fue la de reconocer palabras entre distractores. La consigna que se planteaba era la de subrayar nombres de frutas en un cuadro con otras palabras.⁹

En este caso Ramona subrayó solo algunas palabras de la categoría (**PERA, UVA**) e incorporó otros nombres que no pertenecían a la clasificación (**JUGO**).

Al consultar acerca de las justificaciones que se esgrimían para sostener la elección, Ramona expresó:

Ramona -*“Yo veo cómo comienza y ahí me doy cuenta. Aquí se me hace lío porque son iguales y no sé cuál es una y cuál es otra”* (Manzana, mezclar).

Entrevistador -*“y con estas cómo te diste cuenta?”*

Ramona:- *“porque tiene esta (señalando la v) que es la de vino”*.

Juana, mientras tanto, tuvo la confusión con la palabra **UVA** y **UNA**, alegando que se confundió porque *“las dos eran cortitas. Para colmo sonaban casi iguales. Ahora que usted me las lee recién me doy cuenta...”*

Por otro lado, Ramón fue reconociendo cada uno de los nombres de las frutas. Algo que podía observarse era que sus razonamientos se sostenían en identificar los inicios de las palabras, e iba observando el texto:

-*“Yo estoy atento a cómo suena. Después me fijo si está en la receta, y ahí la encuentro y la marco”*

⁹ El ejercicio descrito se realizó después de haber leído un texto acerca de la elaboración de la ensalada de frutas, donde aparecían las palabras que aquí se usaban.

En los ejemplos descritos, la identificación de las palabras se consiguió sin conocer la totalidad de las letras, y los recursos de deducción consistieron en la apelación a la palabra completa y al texto que las albergaba, en el caso de Ramón.

Las dificultades de Juana y de Ramona se presentaron en sus énfasis por tratar de reconocer las partes de la palabra, influenciadas tal vez por los patrones alfabéticos utilizados en el breve tiempo de escolaridad que tuvieron en su infancia, y que las motivaba a tratar de leer letra por letra.

1.9. Escritura

1.9.1. Similitudes escriturarias a partir de similitudes sonoras

La pretensión de este ejercicio era establecer los criterios que tenían los sujetos adultos al pensar en escrituras de palabras con comienzos y finales similares.

Las pruebas realizadas y sus consecuentes datos obtenidos se desprendieron del trabajo con los cinco adultos que constituían el grupo muestra.

Se solicitó que clasifiquen palabras que terminan igual, reescribiéndolas en una tabla:

MANOLA

CAPA

TAPA

MAMA

MALO**SOPA**

PALABRAS QUE EMPIEZAN IGUAL	PALABRAS QUE TERMINAN IGUAL

Eudes no presentó dificultades al momento de hacer la clasificación de las palabras que empiezan igual. Aunque haya evidenciado dudas, logró clasificar las palabras que terminan igual. Sus deducciones se sostuvieron al reconocer los inicios iguales en la similitud sonora silábica. En los finales distintos se apeló a la similitud sonora consonántica y silábica.

Otro detalle que no se puede desestimar era que Eudes tenía conocimiento de las letras.

Ramón trabaja en similares condiciones que Eudes. Sus deducciones son por sonoridad silábica y consonántica. Conoce todas las letras y eso hace ágil el trabajo.

Al momento de pensar en otras palabras con inicios distintos, y escribirlas, apela a pronunciar la primera sílaba hasta encontrarlas:

-“*Maaa...maaa...mate!!!*”

-“*Maaa...manea!*” (Lazo que se le coloca a los caballos en los pies para que no se alejen mucho cuando van a pastar).

-“*Maaa...malfato!*” (Arbusto de la zona).

Juana, al momento de efectuar la clasificación dice:

-*“Empieza como mamá. Con eme de mamá...ah!... Ve...ahí está mamá!”*

-*“Mmm...eme...leo y ahí veo!”*

Al momento de leer va repitiendo arrastrando la primera consonante y ahí las reconoce.

-*“Tttapaaa...esa no”*.

-*“Mmmalooo...esa sí”*.

Sus anticipaciones son consonánticas.

Antonia también inicia con anticipaciones puramente consonánticas. Conoce la letra “m”. Marca la “m” en la palabra “malo” pero no puede leerla.

Al solicitar que piense en otras palabras que empiecen como “mano”, se producen deducciones erráticas en algunos casos, o anticipaciones por significado.

Un ejemplo es que al consultar a Antonia sobre palabras que empiecen como “mamá”, señala en la lista TAPA. Al pedirle que la revise, dice:

-*“Ah! Esa no. Esas es la ttee”*.

Otra anticipación realizada por ella misma fue la siguiente:

-*“Mamá, mamá...Papá!!!, puede ser?”*

Andrés, al ser requerido para la realización de esta actividad no pudo encontrar otras palabras con precisión. Señaló CAPA y TAPA. Sin embargo, al proponer otros ejemplos de palabras (MÉDICO, MARÍA), rechazó la primera “*porque comienza con me*”. Es decir, no pudo anticipar con efectividad pero aceptó palabras por sonoridad silábica.

De lo observado, se puede decir que la mayoría desarrolla sus deducciones en un nivel sonoro.

La mayoría de los integrantes del grupo observado, pareciera considerar que los inicios sonoros parecidos derivan en escritura cuyos comienzos son también similares.

Sin embargo, uno de los casos puso en tensión la idea de que era posible que la escritura refleje la semejanza conceptual. Ante esto, y en instancias posteriores de deconstrucción de la palabra en sílabas y letras, los adultos se percataban de la diferencia.

Esto se dispara como una posibilidad para una modificación conceptual para aquellos adultos a los que se les dificulta construir sus deducciones con semejanzas sonoras inmediatas.

1.9.2. Producción de otras escrituras

De las propuestas de análisis anteriores, con las palabras a clasificar, se desprendieron algunas precisiones respecto de las escrituras de palabras que se producían.

Las respuestas contaron con variaciones entre los casos trabajados.

Ramón, al trabajar con las palabras que iniciaban igual, escribió las primeras letras sin ayuda, pero al momento de encontrarse con la consonante que cambiaba, necesitaba del

apoyo del administrador para poder continuar. Una vez que recibía la ayuda para identificar la consonante que se modificaba, podía seguir.

Esto se experimentó con las palabras RAMONA y RAZONA.

Eudes se mostraba insegura.

-“Cuando tengo que hacer esto, siempre les hago faltar letras a las palabras. Usted sabe que ese es mi problema. Esta letra (z) no la puedo aprender bien”.

Al momento de escribir la palabra RAZONA lo hizo con “s”. Luego de leerla se corrigió y cambió la “s” por la “z”.

Tanto Eudes como Ramón aceptan que con solo cambiar una letra pueden lograr escribir lo que se solicita, aunque les cueste escribir la letra que falta.

Verbalización de los cambios, sin ejecución

Juana, durante el ejercicio, planteó que había que cambiar la parte del medio:

-“Esto suena diferente” (señala la sílaba ZO).

Sin embargo, al momento de poner en escritura lo dicho, Juana no logró hacerlo por sí sola. Una vez que se copiaron las dos palabras dijo:

-“Claro. Hay que sacar la eme y poner la ce”.

Escrituras silábico alfabéticas

Andrés empieza explicando que se inicia igual. Coloca las dos primeras letras, pero luego escribe la “o” para la segunda sílaba y la “a” para la tercera sílaba. Resulta: **R A O A**

Escritura silábica

Por su parte, Antonia, solo escribió tres letras. Una por cada sílaba, dando como resultado **R O A**

Lo observado permite dar cuenta de algunos procedimientos que experimentan los adultos a la hora de trabajar con análisis que exceden el nivel de la sílaba y alcanzan al nivel de la palabra. Más allá de la complejidad que planteaba el fonema consonántico ubicada en el medio de la palabra, solo dos de los sujetos comprendieron dónde debían hacer los cambios para escribir.

Se debe destacar que todos comprendían que la escritura tenía vinculaciones con las estructuras sonoras de las palabras. Eso es lo que permitió que dos adultos propongán escrituras silábicas alfabéticas, y uno resuelva lo propuesto con escrituras silábicas.

La dificultad reconocida sería poder posicionarse en el nivel de análisis de la palabra que se involucra en la escritura alfabética, superando el concepto de la escritura como representación de segmentos sonoros de una palabra.

1.10. La interpretación de textos del medio rural

El trabajo realizado con los adultos en relación a la interpretación de textos, partía de la idea de que el lector no solamente debe reconfigurar información gráfica de datos sonoros, sino que tiene como objeto obtener significado a partir de lo que lea.

Se entiende que la construcción de sentido se inicia antes de explorar el texto. Se pensó entonces en explorar las capacidades anticipatorias que poseían los adultos campesinos de Palo Santo.

En este ejercicio indagatorio se fueron proponiendo diversos modelos textuales que se adjuntan (textos instructivos, informativos, literarios, epistolares).

Las anticipaciones reconocidas se nutren del contexto donde circula el texto. Por otro lado, otra referencia importante sería el reconocimiento del portador del texto, como aportante a la posibilidad de determinar qué se espera del escrito.

Aunque estas anticipaciones son previas a la exploración del texto en sí, estas no se cierran al momento de ingresar al cuerpo textual, sino que se van reelaborando a medida que quién lee se va acomodando a la información del texto. Estos procesos lectores no son únicamente de naturaleza visual, sino que son transitados en instancias de anticipaciones significativas.

El medio rural impone vínculos con el texto escrito, de distintos tipos e intenciones. Estos vínculos se basan en la ausencia casi nula de la escritura en este contexto, la falta de asiduidad a la lectura como una necesidad.

En ese espacio el adulto analfabeto circula estableciendo relaciones particulares con la escritura.

La propuesta fue trabajar observando cuáles eran los significados que este grupo de adultos prealfabetizados podía anticipar, de qué manera utilizarían la información contextual y paratextual, si podían reflexionar acerca de la funcionalidad de los textos, y si eran capaces de anticipar el contenido de los mismos.

Para poder desarrollar estas indagaciones se seleccionaron dos textos que se consideraba que podían resultar significativos para los adultos con los que se realizó la

investigación. Se seleccionaron para graficar este informe, de entre varios textos propuestos, los resultados de la lectura de un texto instructivo y de un texto literario.¹⁰

El primero se encontraba en una cartilla elaborada por técnicos agropecuarios que asesoraban a los encuestados en su actividad como pequeños productores y refería a cómo debían plantar el “atriplex”, que es un pequeño arbusto no autóctono que se utiliza para la alimentación del ganado caprino en la época del año en que el monte escaso de esta zona salitrosa resulta insuficiente para la subsistencia de los animales.

El segundo texto elegido habla de una leyenda vinculada a la religiosidad popular, relacionada a una promesa que un caballero peruano le hace a la Virgen del Valle, fuertemente venerada por estos pobladores.

1.10.1. Anticipaciones vinculadas al contexto

En este ítem se pudo reconocer que las formas asumidas por los adultos campesinos, de posicionarse frente a ambos textos, se vieron influidas por los distintos contextos de lectura en instancias previas a la misma, en el acto de lectura en sí, y en instancias posteriores.

Cabe destacar que una parte del trabajo de lectura se hacía a través del docente en instancias de intercambios orales, y otra parte del proceso se transitaba a través de lecturas realizadas por los adultos en la medida de sus posibilidades.

Por lo tanto, los contextos a los que se apelaba eran diversos.

¹⁰ En el camino de la investigación se presentó una amplia variedad de tipos textuales. La selección que se detalla es la que se plasma en el informe a manera de ejemplo.

En el caso de la interacción oral se trataron de analizar “contextos situacionales”, “contextos convencionales” y “contextos internos o psíquicos”.¹¹

El ejercicio se proponía partir de la presentación de diversos textos.

Se procedía a la observación del escrito y se empezaba a hablar acerca del posible contenido.

Las clasificaciones de las interpretaciones obtenidas en las respuestas se plantearon de la siguiente manera:

S: de tipo situacional (cuando la respuesta se orientaba desde las condiciones de lugar y tiempo).

C: de tipo convencional (cuando las respuestas partían de marcos institucionalizados, de acuerdos propios de la comunidad).

C.I.: de tipo interno o psíquico: las respuestas se desprenden de saberes anteriores, de experiencias previas, de intenciones, etc.

Una segunda clasificación proponía observar si las interpretaciones podían ser:

T: Textuales (referidos a alusiones al contenido del texto).

N.T.: No textuales (cuando las referencias interpretativas no refieren al contenido mismo del texto).

¹¹ Constanza Padilla (1997) refiere a estos contextos ya mencionados por T.van Dijk (1978), H. Parret, (1978) y Cazden(1984). Los explica de la siguiente manera:

Contexto situacional (Constituido por circunstancias de lugar y tiempo);

Contexto convencional (formado por los marcos institucionalizados, fruto de un acuerdo tácito entre los miembros de una comunidad);

Contexto interno o psíquico (conformado por los esquemas cognitivos, experiencias previas, expectativas, intenciones, etc.).

Todas las respuestas fueron analizadas según este doble sistema de clasificación.

El primer texto presentado, tal como se describía arriba, formaba parte de una cartilla elaborada por la Comisión de Tierras de la que forma parte la comunidad de Palo Santo. Se llamaba “Cómo sembrar plantas de Atriplex”.

Se entregó a cada uno una cartilla y se iba preguntando qué podía contener la misma. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Ramón: *“Es nuestra cartilla. Yo la traigo cuando voy a las reuniones en Casa de Piedra. Ahí se cuenta lo que hace la comisión”.*


Antonia: *“Cuenta cosas de nosotros. Ahí en las fotos aparece gente de los parajes, ve?”*

Juana: *“De las reuniones. Deben ser cosas que se hablan ahí. Quila (Ramón) viene y nos cuenta. Entonces aunque no leamos esto sabemos más o menos lo que pasa”.*

Eudes: (mientras hojea toda la cartilla dice...) *“Son cosas de las reuniones, de la gente de aquí. Para esto necesitaríamos saber leer, entiende? Aquí dice Palo Santo!!!”*

Andrés: *“Aquí está la foto de Quila! Jajaja! Y de todos los hombres de Puesto Nuevo. Están alambrando parece. Cuenta las cosas que hacemos aquí en la zona, debe ser...”*

Luego de este ejercicio introductorio, se propuso la observación del texto que se pretendía analizar, atendiendo a la clasificación antes detallada.

<u>CÓMO SEMBRAR PLANTINES DE ATRIPLEX</u>	
<u>MATERIALES</u>	
SEMILLAS	
TIERRA	
MEDIA	
AGUA	
PALA	
<u>PREPARACIÓN</u>	
PONER LAS SEMILLAS EN UNA MEDIA	
HACER QUE LE CORRA AGUA DURANTE DOS DÍAS	
ESPERAR QUE GERMINÉ	
SACAR LA PLANTA DE LA MEDIA	
CAVAR UN POZO	
PREPARAR LA TIERRA	
ENTERRAR LA PLANTA	
REGARLA.	

Como primera acción se trabajó en la observación directa de la imagen del texto antes mencionado. A partir de lo que miraban debían proponer posibles anticipaciones interpretativas:

Juana: *“Tiene un dibujo de una planta. Debe decir cómo es la planta. No veo bien, pero las letras deben decir eso”.*

Eudes: *“Esto es una planta de atriplex. Son las que nos traía el ingeniero para las cabras. Capaz que aquí diga cómo es la planta y para qué sirve. Ah! Aquí dice aaatriiipleex!!! Si! Habla de la planta nomás”*.

Andrés: *“Miro y miro y no reconozco la planta. Pero debe contar cómo es. Parece una que nos traían y que comen las cabras. Es buena. Debe decir cosas de esa planta”*.

Antonia: *“Hay una planta en la foto. Aquí no crecen mucho esas plantas. Por eso cuesta criar las cabras. Desde agosto casi no hay yuyos. Es linda la planta. Muy verde. Dirá algo de eso capaz”*.

Ramón: (lee pausadamente) *“el seeembraaadoo! No” Seeemmbraaaaar! Ah. Y aquí dice aaatriiiplex! Yo se la palabra porque la vi en las reuniones. Ahí aprendí esta letra (dice señalando la X). Entonces habla de cómo plantar atriplex. Deben ser instrucciones. Así vienen también cuando se compra algo que hay que armar. En las cajas viene un papel. Dice por un lado lo que se necesita y después cómo se arma. Instrucciones. Así se llaman”*.

Aparecen aquí interpretaciones y anticipaciones que podrían clasificarse de distintas maneras:

Juana, anticipando contenido a partir de la lámina, sostiene en un principio una “interpretación textual”. Sin embargo, sus interpretaciones posteriores son de tipo “interno o psíquico”, en tanto pone en juego expectativas personales respecto del contenido posible del escrito.

Andrés, por su parte, tiene una reacción inversa a Juana, en un principio antepone una interpretación de tipo interna o psíquica, y luego propone una posible anticipación de tipo “textual”, estableciendo vinculaciones entre lámina y contenido posible del texto.

Eudes elabora una “interpretación textual”, en cuanto aparte de observar la lámina también puede leer la palabra atriplex. Hay también una “interpretación situacional”, reconocida en las vinculaciones que teje entre lo que observa y su contexto. Refiere al ingeniero que trae las plantas.

Antonia hace una “interpretación no textual”. Sus referencias interpretativas no aluden al texto presentado. Su respuesta es de tipo “situacional”, haciendo alusiones a lo que pasa en su entorno social.

Ramón, por su parte, hace claramente una “interpretación textual”, elaborando anticipaciones a partir de las palabras “sembrar” y “atriplex”.

Anticipa la función del texto desde la forma del mismo. En este gesto también aparecen “interpretaciones situacionales, convencionales e internas o psíquicas”, haciendo conjeturas referidas a las reuniones, a otros textos instructivos leídos y a saberes previos.

Un segundo análisis se hizo con el texto llamado “Los milagros de la Virgen”.

En este caso se pretendía poner el foco de atención en las estrategias interpretativas que utilizaba cada uno de los adultos. Se entregó a cada uno el siguiente texto:

LOS MILAGROS DE LA VIRGEN

En el año 1.630, en Perú, vivía un señor que tenía mucho dinero. Tenía una gran casa y muchos campos. Ante cualquier problema, el repetía:

-El dinero soluciona todo.

Si su esposa se enojaba con él por algo, lo arreglaba con algún regalo y repetía:

-El dinero lo soluciona todo.

Si sus hijos necesitaban algo que no se vendía en el pueblo, mandaba a alguien que lo traiga, y repetía:

-El dinero lo soluciona todo.

Si algún vecino de sus campos no quería venderle sus terrenos, pagaba a la policía para que lo saquen, y decía:

-El dinero lo soluciona todo.

Un día se enfermó gravemente. Buscó los mejores médicos. No sabían cómo curarlo. Después de un tiempo escuchó hablar de una Virgen que había en Argentina.

Sin dudar lo salió de su país a buscarla. La Virgen estaba en una gruta en Catamarca.

Cuando llegó, y a los pocos días, la Virgen lo curó. Le dejó una cadena de oro. Volvió a su país. Le contó a un amigo que la Virgen lo había curado sabiendo que le iba a dejar la cadena de oro.

El dinero lo soluciona todo, repitió.

Al otro día, al despertar, volvió a sentirse dolorido y tullido. Bajo la almohada encontró la cadena de oro que había dejado a la Virgen del Valle.

Volvió a Catamarca arrepentido de haber dicho eso. La Madre Morena volvió a curarlo, después de esa lección que le dio para significarle que Ella no vende lo que hace por sus hijos, como una madre no vende su cariño.

La Virgen le enseñó que no todo se soluciona con dinero, y que lo que ella hace es solo por amor.

Posteriormente se procedía a la lectura del título y a la observación de la lámina.

Una de las cuestiones iniciales que llamaron la atención, fue que lo primero que hicieron los cinco adultos observados fue tocar la imagen y hacer la señal de la cruz.

Los índices título e imagen activaron en cada uno representaciones y conocimientos anteriores sobre el tema.

Andrés: *“Es muy milagrosa nuestra Virgencita. En la escuela hay una y en diciembre la sacamos de procesión. Es así como dice. Hace muchos milagros por aquí”*.

Antonia (se emociona): *“Ella la va a sacar a mi hermana. Sabe que mi hermana está enferma? Por eso aquí le rezamos todos los días”*.

Juana: *“Es linda la Morenita del Valle. Así le decimos aquí. Está en Catamarca la imagen de ella. Dicen que la encontraron ahí, en unas cuevas. El cura que viene al Quimilo contaba eso”*.

Ramón: *“Debe contar los milagros de la Virgencita. Es muy milagrosa!!! Tiene un montón de milagros. De eso se debe tratar el cuentito”*.

Eudes: (Observa la imagen, repite el título escuchado): *“Los milagros de la Virgen. Aquí dice Virgen. Es un cuento de algún milagro de la Virgencita”*.

Posteriormente se avanzó en la lectura del texto dividiendo el mismo en tres partes. Los adultos seguían la lectura con la vista e iban realizando, al finalizar cada parte, predicciones, inferencias, formulación y reformulación de hipótesis, acerca del contenido del texto.

Se intentó observar en qué plano de análisis se situaban las estrategias del lectura.

En el ejercicio se pudo identificar que ante la presencia del texto, la intención permanente de los adultos era trabajar sobre el plano del sentido, aplicando estrategias cognitivas y de control de interpretación, más que textuales.

La primera parte leída por el encuestador fue la siguiente:

LOS MILAGROS DE LA VIRGEN

En el año 1.630, en Perú, vivía un señor que tenía mucho dinero. Tenía una gran casa y muchos campos. Ante cualquier problema, el repetía:

-El dinero soluciona todo.

Si su esposa se enojaba con él por algo, lo arreglaba con algún regalo y repetía:

-El dinero lo soluciona todo.

Si sus hijos necesitaban algo que no se vendía en el pueblo, mandaba a alguien que lo traiga, y repetía:

-El dinero lo soluciona todo.

Si algún vecino de sus campos no quería venderle sus terrenos, pagaba a la policía para que lo saquen, y decía:

-El dinero lo soluciona todo.

Después de la lectura del fragmento, se receptaron los siguientes comentarios:

Juana: *“Mucha gente que tiene plata piensa así. Después se dan cuenta”*.

Antonia: *“Aquí pasa algo así. Con el Yanqui. Pero no es así. El dinero no ayuda si no hay salud, por ejemplo”*.

Eudes: *“Ya se va a dar cuenta capaz. Más adelante por ahí le pasa algo en la vida y se da cuenta”*.

Ramón: *“Se repite mucho esta frase (Dice, señalando el dinero lo soluciona todo). Pero está equivocado este hombre. No es así”.*

Luego se leyó esta segunda parte:

Un día se enfermó gravemente. Buscó los mejores médicos. No sabían cómo curarlo. Después de un tiempo escuchó hablar de una Virgen que había en Argentina.

Sin dudarlo salió de su país a buscarla. La virgen estaba en una gruta en Catamarca.

Cuando llegó, y a los pocos días, la Virgen lo curó. Le dejó una cadena de oro. Volvió a su país. Le contó a un amigo que la Virgen lo había curado sabiendo que le iba a dejar la cadena de oro.

El dinero lo soluciona todo, repitió.

Ante la lectura de la segunda parte se planteó lo siguiente:

Eudes: *“Ahí está. Algo le iba a pasar! Seguro que la Virgen lo cura y él aprende”.*

Andrés: *“Él era de Perú, aquí dice. Viene gente de todos lados. Le traen de todo, como este Peruano”.*

Juana: *Y cómo termina la historia? No creo que a la Virgen le importe lo que uno le trae, sino que lo haga de corazón”.*

Ramón: *“El tipo cumplió. Pero no aprendió. Vuelve a repetir lo que decía antes: El dinero los soluciona todo! La Virgen no lo curó por eso.”*

En estas respuestas en las que se van trabajando predicciones, inferencias, planteos de hipótesis, se sostiene la predominancia de estrategias cognitivas y de control, por sobre las estrategias textuales en sí. Es decir que la construcción del sentido del texto es la que orienta los vínculos que los lectores van estrechando con él.

La tercera parte leída fue la siguiente:

Al otro día, al despertar, volvió a sentirse dolorido y tullido. Bajo la almohada encontró la cadena de oro que había dejado a la Virgen del Valle.

Volvió a Catamarca arrepentido de haber dicho eso. La Madre Morena volvió a curarlo, después de esa lección que le dio para significarle que Ella no vende lo que hace por sus hijos, como una madre no vende su cariño.

La Virgen le enseñó que no todo se soluciona con dinero, y que lo que ella hace es solo por amor.

La lectura de esta última parte del texto disparó los siguientes comentarios:

Juana (se emociona al final):-*“Ella siempre nos va a cuidar. Ella nos enseña. Espero que el señor haya aprendido y se haya curado. Hizo un milagro, como dice aquí. (y señala la palabra milagros)*

Ramón (lee en voz alta la palabra madre e hijos):-*“Aquí dice que ella es nuestra madre. Las madrecitas siempre perdonan. Por eso la Virgen lo perdonó a este señor y le enseñó esto”*

En voz alta lee la frase final, con esfuerzo.

“La Virgencita también nos ayuda para aprender a leer, por ejemplo”.

Andrés: *“Era como pensaba yo. La Virgen lo cura al final. Es muy linda la historia. Me la puedo llevar para que la vea mi esposa? Le va a gustar”.*

Eudes: *“Yo había dicho que ya iba a aprender. Al final cambia la frase que decía el peruano. No todo se soluciona con dinero, dice ahora. Es lindo lo que enseña. A veces no entiende eso la gente. Voy a copiar el cuento y se la voy a mandar a mi hija que vive en Catamarca, en la ciudad. Ella siempre se preocupa por la plata, como si fuera lo más importante”.*

Antonia: *“Mire usted cómo termina! Es linda la historia. Y aprendí a leer y a escribir Virgen. Aquí dice”.* (Y señala).

Reafirmando la predominancia de estrategias de control de lectura en esta última parte del proceso, se debe aclarar que todas las estrategias aplicadas por los lectores en instancias de lectura, no funcionaron de manera independiente ni secuenciada, sino que se fueron integrando de manera permanente en un sistema de acciones que implicaron la interacción permanente con el texto y su contexto, de manera que el proceso pudo derivar en la construcción del sentido.

Se puede observar que en general la interpretación de los textos pudo lograrse, así como también se alcanzó a identificar la función de estos escritos en el contexto de esta comunidad.

Existe una tendencia, en estas instancias de lectura de textos completos, a no hacer tantas referencias a marcas textuales precisas, sino que se trabaja en el plano del sentido de lo escrito.

Asumiendo que la muestra puede parecer escueta, sirve para reconocer de igual manera que en este proceso los adultos no solo se preocupaban por lo que estaba escrito, sino también tenían en cuenta el porqué y el para qué de ese acto de escritura.

Los adultos no solo pudieron hacer anticipaciones pertinentes, significativas acerca de los modelos textuales trabajados, sino que utilizaron otros saberes pragmáticos, recuperando información que acompañaba al texto, reconociendo la funcionalidad de los mismos en contextos concretos de uso.

Esto cobra valor pedagógico en tanto el peso de la construcción del sentido de lo leído no se asienta solamente en las letras, sino que la apelación al contexto dónde es utilizado el escrito, más los saberes y expectativas que ellos como lectores activen, ayudan a la comprensión.

CAPÍTULO 2

Representaciones acerca del sistema de escritura

Uno de los primeros interrogantes a resolver en el camino de esta investigación, es el que refiere a las representaciones y a los conocimientos acerca de la escritura que posee un adulto prealfabetizado. Una visión simplista sería suponer que si es analfabeto, no hay un conocimiento válido en este dominio específico. Sin embargo, es certeza probada que muchas de las conceptualizaciones acerca del sistema de escritura tienen un origen extraescolar. En este punto, pudimos observar que los adultos poseían vastos conocimientos de números y de operaciones matemáticas, a razón de que en su práctica diaria estos ejercicios son de uso frecuente. Lo que se pudo reconocer era que no había una conciencia clara de lo que se sabía.

José Jorge de Carvalho expresa que uno de los temas fundantes de los Estudios Culturales es la formulación de modelos acerca de las complejas articulaciones entre el orden simbólico general y las expresiones culturales formalizadas. Dicho en términos del vocabulario marxista clásico, se trata de correlacionar, de un lado, el gran campo de la superestructura, de la vida de los símbolos; y del otro, la producción y reproducción de la vida social, con sus dimensiones material, política, económica y ambiental.

En relación a algunos supuestos que empiezan a desprenderse se encuentran los siguientes.

Nuestra región en estudio, posee ciertas configuraciones relacionadas con los sentidos de la representación, que están determinadas culturalmente, y que se hace necesario atender y respetar.

Se entiende por representación a la producción de sentido a través del lenguaje. El Shorter Oxford English Dictionary sugiere dos sentidos relevantes para la palabra:

a. Representar algo es describirlo o dibujarlo, llamarlo a la mente mediante una descripción, o retrato, o imaginación; poner una semejanza de ello delante de nuestra mente o de los sentidos; como, por ejemplo, en la frase, ‘Este cuadro representa el asesinato de Abel por Caín’.

b. Representar significa también simbolizar, estar por, ser un espécimen de, o sustituir a; como en la frase, ‘En el cristianismo la cruz representa el sufrimiento y la crucifixión de Cristo’.

En el corazón del proceso de sentido dentro de la cultura hay, por tanto, dos ‘sistemas relacionados de representación.’ El primero nos permite dar sentido al mundo mediante la construcción de un conjunto de correspondencias o una cadena de equivalencias entre las cosas -gente, objetos, eventos, ideas abstractas, etc.- y nuestro sistema de conceptos, o mapas conceptuales. El segundo depende de la construcción de un conjunto de correspondencias entre nuestro mapa conceptual y un conjunto de signos, organizados o arreglados en varios lenguajes que están por, o representan esos conceptos. La relación entre las ‘cosas’, conceptos y signos está en el corazón de la producción de sentido dentro de un lenguaje. El proceso que vincula estos tres elementos y los convierte en un conjunto es lo que denominamos ‘representaciones.’ Estas representaciones configuran la ideología, que es la que permite situarnos en el “desde dónde” analizamos la realidad.

Al ingreso a los Parajes, en los primeros diálogos grupales con la gente que estaba interesada en alfabetizarse, al momento de expresar las razones que tenía cada uno para estar allí, se pudo escuchar diversas visiones al respecto:

“Yo quiero leer y escribir para ser alguien” (Eudes).

“Cuando uno llega a un lugar con gente no puede decir nada, el que manda es el leído” (Andrés).

“El yanqui que nos quiere quitar la tierra se aprovecha porque si no sabemos leer somos quedaos. Los atorrantes que traía nos han hecho firmar los papeles. Eso nos pasa de sonsos, por no saber leer” (Ramón).

“Una persona que no sabe leer es como un cieguito. Si nosotros vamos a la ciudad nos tienen que tratar como chicos, cualquiera nos jode. Por eso ni vamos. Es muy fiero” (Juana).

En instancias de indagar acerca de las razones por las que no habían podido estudiar antes, los campesinos expresaban que los niños pobres no podían ir a la escuela porque en el campo los padres los sacan a trabajar:

“Teníamos que hacer nueve kilómetros en burro o caminando para llegar. Si no salíamos a la madrugada llegábamos cuando los chicos iban por la mitad de la clase. Ahí nomás nos pegaba el maestro y nos ponía de penitencia. Derechito andábamos. Si no, nos daba con la fusta el maestro. No veíamos la hora de que no nos manden más a la escuela. Menos mal que ahora es diferente. Cuando conversábamos en la mesa de tierras nos dábamos cuenta que hasta nosotros podemos aprender a leer y escribir”, expresa Ramón.

La mirada de la escuela que va desprendiendo la investigación nos sitúa en esta como un espacio de represión y de expulsión.

2.1. Lectura y escritura en contextos rurales

Se suponía necesario avanzar en la indagación respecto de la representación que podía tener para los adultos campesinos de Palo Santo, la capacidad de leer y escribir.

Respecto de la lectura, se plantearon las siguientes representaciones:

“Leer sirve para aprender más sobre algo” (Eudes).

“Saber lo que dicen las letras” (Antonia).

“Para que uno sea alguien. Mire lo que nos pasa ahora a nosotros. Andamos penando, de viejos, por firmar algo que no sabíamos leer. Si perdemos la tierra se pierde todo” (Ramón).

“Para entender cosas. Para entretenerse algunas veces. (Se ríe) Yo quiero leer revistas, diarios” (Juana).

“Para saber lo que firmamos y no hacer macanas” (Andrés).

Las indagaciones acerca de qué es la lectura y para qué les servía derivaron en la preponderancia de la idea de que es un instrumento para adquirir conocimientos, para informarse, y para constituirse como seres sociales.

Aunque hay una vinculación entre el desarrollo de esta capacidad y su dominio para poder “ser”, los adultos estudiados rescatan el valor pragmático de esta competencia y la ubican en un contexto de supervivencia y mercado.

Aún y a pesar de vivir en un contexto con escasas prácticas de lectura y escritura, en un entorno social determinado por formas de transmisión cultural sostenidas por la oralidad, se observa la misma mirada del proyecto occidental de modernidad: leer para escapar de la ignorancia, de la pobreza, de la marginalidad, para alcanzar la condición de ciudadano y que esto les permita sobrevivir en un orden social impuesto (Chartier, 2000; Olson, 1998).

Respecto de la representación acerca de la escritura, se planteó lo siguiente:

“Sirve para contar de otra forma. Y se puede enterar más gente. Ya no hace falta ir a hablar” (Andrés).

“Uno no se puede comunicar con la familia, los hijos que viven afuera. Yo quiero escribir cartas a mi hija” (Eudes).

“Hay cosas que se tienen que escribir. Los informes de los ingenieros por ejemplo. Ellos sí o sí tienen que escribirlos. Hay cosas que no se pueden hablar y otras no.” (Ramón).

“Sirve para que uno no se olvide de las cosas. Por ejemplo de los remedios que hay que tomar... la hora... Los médicos escriben todo eso” (Antonia).

“Si no está escrito no sirve para la ley... para eso sirve, para que valga lo que se dice” (Juana).

La representación de la escritura que predomina se vincula con la de un medio de expresión y comunicación del pensamiento.

Hay también una perspectiva instrumental de la escritura en tanto sirve para traducir lo que se piensa. No se visualiza en esta representación la idea de construcción, de creación de significado, sino que alude a simple representación. Este carácter de la escritura es propio del pensamiento occidental (Derridá, 1971).

Lo que se escribe, según esta representación, no necesita ser elaborado, descubierto, sino simplemente comunicado. No aparece la función cognitiva de la escritura.

Sin embargo, no se puede obviar, que se reconoce una percepción de la escritura relacionada a aspectos más personales e íntimos de algunos adultos. Y es en esta concepción donde se vislumbra una idea crítica del lenguaje, en tanto puede modificar sus conocimientos, el de otros y el de la cultura dónde vive.

2.2. Lectura y escritura cómo prácticas sociales

Entre las preocupaciones de esta investigación, también se encontraba la de complejizar la mirada respecto al acceso a las culturas de lo escrito que estos adultos campesinos podrían poseer.

Se asumía que los abordajes más frecuentes que se venían haciendo en la región respecto del tema, se basaban en la confrontación alfabetismo versus analfabetismo. Acarrea esto una percepción peyorativa en tanto quien no está alfabetizado carece de un

saber, de un conocimiento socialmente establecido que es el código escrito. Sin embargo, se consideraba necesario avanzar en el reconocimiento de la alfabetización como práctica social a partir de Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 1984; Ferreiro, 1999; Kalman, 2003, 2004; Gee, 1996; Zavala, 2002). Se imponía asumir esta postura en esta parte de la investigación, para poder observar factores referidos a la importancia que tiene el uso de la lengua escrita en su contexto y en las relaciones sociales. Era preponderante observar lo que pensaban los sujetos respecto de culturas de lo escrito, los usos sociales de la escritura y la lectura.

Se exploraron entonces los usos de la lengua escrita en diferentes espacios donde los adultos podían vincularse con ella.

Se pudo acompañar a los adultos en tres espacios diferentes, a fines de observar sus relaciones con dimensiones particulares de la cultura escrita, cómo interactuaban con ella.

2.2.1. En instituciones públicas

Andrés, trabaja como ordenanza en la escuela de la zona. De los encuestados es el único que tiene una vinculación laboral directa con el estado, mientras que los demás son pequeños productores (Andrés también lo es).

Esta situación lo obliga a salir todos los meses a cobrar en la institución bancaria de la ciudad más cercana. Aun y a pesar que no sabe manejar un cajero automático, ha logrado aprender todo el procedimiento para cobrar en los cajeros humanos. Maneja el calendario de cobro, sabe la documentación que debe presentar mensualmente y anualmente, tanto en su lugar de trabajo como en la ventanilla de la caja. Conoce el dinero y los números.

2.2.2. En espacios jurídicos

Ramón es el representante de la comunidad de Palo Santo en la Mesa de Tierras, conformada por pobladores de varios parajes, así como asesores de entes estatales como INTA, Secretaría de Agricultura Familiar, que aparte de cumplir con su rol de orientación de las actividades agropecuarias, pretenden colaborar con los pobladores en su problema de expropiación de tierras. Los cinco adultos involucrados en esta investigación han pasado por un proceso formativo respecto de sus derechos posesorios, de las determinaciones legales que deben cuidar para proteger sus tierras. Antonia está en proceso de escriturar su casa. Conoce cuando habla del boleto de compraventa y de la necesidad de hacer la sucesión entre los hermanos dueños del campo. *“La única forma de vender es con la escritura. Si no vienen y te dan dos pesos. O te dicen que es de ellos, se meten y no los sacas más”*.

Ramón dice. *“Si no venían los amigos de Alfredo (Técnico de Agricultura Familiar) que son abogados y nos enseñaban lo que era la posesión veinteñal, no quedaba ningún dueño en Palo Santo. Diga que hay gente buena. Ellos nos reunían en alguno de los ranchos y nos explicaban clarito todo. Y nunca nos cobraron un peso. Si es por el estado, ya no tendríamos nada. Ellos en vez de ayudar a los pobres le ayudan a los que nos quieren robar la tierra. En las elecciones nomás vienen”*.

2.2.3. En espacios domésticos

La enfermera del paraje, también vende productos de Avon. En las visitas que se realizaban a la casa de Juana, se pudo observar que las cartillas de estos productos estaban

en la misma. Al consultar, Juana cuenta que le gusta mirar y algunas veces compra. Entiende que debe anotar su nombre sobre el producto que quiere y luego la enfermera se lo trae.

Por su parte, Eudes, viaja cada dos o tres meses al pueblo más cercano a comprar la mercadería. En uno de los viajes que pudimos acompañar, se observaba que ella reconocía las marcas que compraba de manera frecuente, y elegía comparando algunos precios.

También es ella la que se ocupa de pagar la luz de las siete familias del paraje en cada salida.

En los espacios antes mencionados, cada uno de estos adultos campesinos pudo ejecutar prácticas concretas con las culturas de lo escrito, estableciendo vinculaciones con objetos escritos y con personas que manipulan esos objetos.

Estas prácticas muestran en cierta forma la dimensión social que tienen las mismas. Se reconocieron en estos gestos propósitos comunicativos, sociales, y la manipulación recursos materiales de culturas de lo escrito. Otra cuestión a atender fue que el gesto y la postura que adoptaban los adultos frente a estas acciones no era la misma que tenían frente a la letra escrita, en instancias de hablar sobre alfabetización. Se observaba que la carga simbólica de la lectura y la escritura perdía, en estas acciones, su dimensión individual y se constituía en un entramado de condiciones sociales, de prácticas culturales más amplias.

Entonces, los usos sociales de la lectura y la escritura, se definían en prácticas situadas históricas y culturalmente donde ambas son solo una parte de las mismas, y se van configurando de manera diversa a partir de propósitos comunicativos precisos. Esta representación con la que los adultos van tejiendo sus vínculos con las culturas de lo escrito es determinante a la hora de observar los modos de apropiación de los

conocimientos sobre lectura y escritura, y deberían influir en la generación de los medios que se ofrezcan para favorecer la apropiación y el desarrollo de esta capacidad.

CONSIDERACIONES FINALES (PROVISORIAS)

El presente estudio asume su condición de inconcluso. Ha sido concebido para exponer los datos reunidos en instancias de investigación, en el marco de estudios realizados en la Maestría en Enseñanza de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Rosario.

Los datos recopilados se presentan en dos líneas: por un lado aparece un conjunto sistematizado de conceptualizaciones que los adultos campesinos no alfabetizados poseen acerca del sistema de escritura. En otra línea se explicitan las representaciones que los adultos mencionados reflejan respecto de la alfabetización, la lectura, la escritura y las culturas de lo escrito.

En los diferentes capítulos quedan esbozados algunos aspectos de relevancia teórica respecto de los saberes reconocidos en los adultos. La información obtenida corrobora estudios ya tratados por Ferreiro (1983, 2007) en poblaciones de adultos no alfabetizados de México:

Se manifiestan requerimientos de cantidad mínima de letras y variedad interna para que algo pueda leerse.

Reconocieron distinciones precisas entre “lo que está escrito” y “lo que se puede leer”.

Presentaron dificultades para dominar las vinculaciones entre el todo y las partes al nivel de la palabra.

Alcanzaron una distinción clara entre grafías letras y grafías números, conjuntamente con posibilidades de cálculos.

Reconocieron la importancia de la segmentación en el texto.

Comprendieron las funciones sociales de la lengua escrita.

Ante esto se puede decir que se sostiene el carácter constructivo del proceso de adquisición de la lengua escrita. Que hayan replicado en algunos casos los niveles de conceptualización que tienen los niños no quiere decir que estos adultos tengan algún tipo de rasgo intelectual deficitario, sino que los vínculos que fueron estableciendo con el aprendizaje de la lectura y la escritura definieron sus dificultades epistemológicas. Esto amerita repensar la superación de un modelo que exceda la adquisición de la escritura y la lectura como logros instrumentales y se lo asuma como un verdadero proceso de conocimiento (Cf J. Piaget y R. García, 1982).

En este sentido fue importante analizar las representaciones que los adultos poseían de la lectura y la escritura, en tanto en las mismas se reconocían como interesantes los modos de apropiación activa que tenían los adultos de las prácticas culturales propias de la escritura. Se pudo observar que se planteaba una mirada parcelada si solo se analizaba el uso individual o colectivo de la escritura. Fue importante identificar que los adultos campesinos, en su proceso de apropiación de culturas de lo escrito, se vieron influenciados por la relación que iban tejiendo con recursos y usos culturales de la escritura, propios de su ámbito. En un contexto de transmisión oral, la escritura es un modo más de otorgar sentido a la realidad, y aunque no haya en contextos rurales un uso deliberado del modo escriturario, los adultos se van apropiando de ella desde otros lugares.

Entender que el modo escrito es una parte del mensaje en general, puede llegar a ser importante a la hora de enseñar a leer y a escribir.

La alfabetización no es solo un conjunto de habilidades, sino que es un praxis social, con pensamientos y significados que los sujetos van construyendo en un proceso en el que son participantes activos, interactuando entre ellos y con el contexto inmediato. Es fundamental, en este camino pedagógico, capitalizar lo que las personas piensan acerca de

las culturas de lo escrito porque desde allí parten las acciones, las percepciones y las opiniones que determinan la apropiación de la misma (Barton y Hamilton, 1998; Kalman, 2003; Street, 2005).

Las subjetividades construidas por estas personas acerca de la lectura y la escritura tuvieron y tienen, en muchos casos, una determinación negativa, al estar concebida culturalmente como un instrumento de poder al que solo podía acceder un sector social dominante. Al momento de proponer lecturas colectivas de la realidad, a partir del diálogo, es cuando pudieron aflorar los síntomas de una memoria cultural, ideológica, corporal, histórica, referida a la alfabetización como un espacio negado. Pero es esta reconstrucción de la representación de la realidad, lo que, evidentemente permite resignificarla y revertirla.

No se puede desarrollar un dispositivo pedagógico sin atender las historias de miedo y subyugación que la historia ha dejado inscriptas en la memoria corporal de cada una de las personas que se alfabetizan. No se pueden pensar prácticas efectivas de aprendizaje de la lectoescritura sin atender el modelo interpretativo oral de la realidad que los habitantes del paraje poseen, y el contexto de cultura popular que determina y define su modelo de representación.

CUARTA PARTE

BIBLIOGRAFÍA

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

Ambroggio, G. (2013). *Tutorías: repasar lo aprendido y anotar lo pendiente*; en Duarte, Ma. E. (comp.) *Tutorías para ingresantes. Experiencias en la UNC*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Angulo, E. Benavente, J. y otros. (1990) *Educación de Adultos y Democracia*. Biblioteca de Educación de Adultos, 1- (Madrid, Editorial Popular & O.E.I. (Quinto Centenario).

Arellano-Osuna, Adelina (1992) *El lenguaje integral: una alternativa para la educación*. Venezuela, Mérida, Editorial Venezolana.

Ayuste, Ana. “Fragmentos narrativos del mundo de la vida como recurso para la alfabetización de las personas adultas” (En <http://www.ub.es/div5/site/addendas/pdf/a.ayuste.pdf>).

Bakhtin, Mikhail M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four Essays* by M. M. Bakhtin. Austin, tx: University of Austin Press.

Barton, David (1994): *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford y Cambridge, ma: Blackwell.

— y Hamilton, Mary (1998): *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres y Nueva York: Routledge.

— e Ivanic, Roz (1991): *Writing in the Community*. Londres: Sage.

Baynham, Mike (1995): *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. Literacy Practices. Londres y Nueva York: Longman.

Besnier, Nico (1995): *Literacy, Emotion and Authority. Reading and Writing on a Polynesian Atoll*. Cambridge, ma: Cambridge University Press.

Brandt, Deborah y Clinton, Katie (2002): «The Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice», en *Journal of Literacy Research*, vol. 34, pp. 337-356.

Brice Heath, Shirley (1983): *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

— y Mangiola, Leslie (1991): *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms.* nea School Restructuring Series. Washington dc: National Education Association.

— y Street, Brian (2008): «On Ethnography», en *Approaches to Language and Literacy Research.* National Conference on Research in Language and Literacy (ncrll), Teachers College Press, Columbia University.

Brizio Toledo, S. y Perez Vidrio, H. (2009). Reflexión teórica sobre el perfil de desempeño del tutor en un marco de formación por competencias. Apuntes para el tutor de nivel Secundario y Bachillerato; en Lira López, Liliana (comp): *Reformas educativas con enfoque en competencias. Miradas críticas, vida cotidiana y reflexiones pedagógicas.* Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Cuaderno de Investigación N° 5. México: Jalisco.

Brumat, M.R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55/4 – 15/05/11. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).

Canieso-Doronila, M. (1996): *Landscapes of literacy: an Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities.* Hamburgo / Londres: Luzac Oriental / unesco Institute for Education.

Casanny, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita.* Barcelona: Gedisa.

Chartier, R (1993) *Libros, lecturas y Lectores en la Edad Moderna,* Alianza editorial, Madrid.

Cragolino, E: (2006): *Trayectorias sociales y apropiación de la cultura escrita de un grupo de mujeres de Córdoba.* Mimeo VIII. Congreso de Antropología Social. UNSa. Salta. Argentina.

Cragolino, E y Lorenzatti, M: (s. f) *Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización, y conocimientos,* en *Revista Linhas.*

Programa de Mestrado em Educação e Cultura. Centro de Ciências da Educação - FAED/UEDESC- Brasil- (En prensa) ISSN: 1518-367X

Delgado Pérez, Félix. Una dimensión de presente en la alfabetización. (Madrid, Centro Regional de Educación de Personas Adultas, 2000)

de Villers, Guy. “Relatos de historia de vida en formación de adultos” (En: <http://www.psicologiagrupal.cl> El proceso de trabajo con documentos materiales en Dujovney, Silvia; Hamra, Diana. “Hacia una mejor calidad de la educación rural”, Módulo I. (Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2003).

Duranti, Alessandro y Goodwin, Charles (eds.) (1992): Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon. Cambridge, ma: Cambridge University Press. (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language).

Dyson, Anne (1997): Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy. Language and Literacy Series, 2. Londres y Nueva York: Teachers College Press.

Ezpeleta, J.: (1997). Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos. Ponencia presentada en el II Seminario Taller sobre Educación de Adultos. La Cumbre. Córdoba.

Ezpeleta, J. (1991). Escuelas y Maestros, Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina.

Ferdman, Bernardo M., Weber, Rose-Marie y Ramírez, Arnulfo G. (eds.) (1994): Literacy Across Languages and Cultures. Albany, ny: State University of New York Press.

Ferreiro, E. (1999) Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Fondo de Cultura Económica. 1a. ed. México.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio M. (comp.): (1986) Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura Siglo XXI. 8a ed. México.

Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 15(3), 5-11.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (1983) Psico-génesis de la escritura. En: Coll, C. (comp) Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid: Siglo XXI, 79-89.

— (1986) Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

—Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. (20ª edición, 1999)

— Vernon, S. (1992) La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.

Filmus, Daniel. (1992). “Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino”. Buenos Aires: AIQUE.

Freebody, Peter (2008): «Critical Literacy Education: On Living with “Innocent Language”», en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.ª edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 107-118.

Freire, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Freire, Paulo (1970): *Pedagogía del oprimido*. México df: Siglo XXI.

Furth, H. (1980) *The world of grown-ups*. Nueva York: Elsevier.

García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.

García Huidobro, Juan Eduardo. (1992). *Educación de Adultos. Puntos para un debate*. En Mingo y Schelmekes (Compiladores). *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina*. Antología. México: UNAM.

Gee, James Paul (1996): *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, pa: Falmer Press.

— (2004): *Situated Language and Learning, a Critique of Traditional Schooling*. Londres: Routledge.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

Godoy, J. (1985) *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid, AKAL.

Goodman, K. S. (1989) *El lenguaje integral*. Venezuela, Mérida, Editorial Venezolana.

Goody, Jack y Watt, Ian (1968): «The Consequences of Literacy», en J. Goody (ed.) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, ma: Cambridge University Press, pp. 1-68.

Graff, Harvey (2008): «Literacy Myths», en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 41-52.

Guillén, Carlos. (1980) “El desafío de la educación de adultos: la pobreza” (En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 3, N° 1 y 2, México.

Gumperz, John (1984): «Introduction: Language and the Communication of Social Identity», en J. Gumperz (ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge, ma: Cambridge University Press. (Studies in Interactional Sociolinguistics, 2).

— (ed.) (1986): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.

Harris, T. L. y Hodges, R. E. (eds.) (1995): *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark, de: International Reading Association.

Hasan, Ruqaiya (1996): «Literacy, Everyday Talk and Society», en R. Hasan y G. Williams (eds.) *Literacy in Society*. Londres y Nueva York: Longman.

Havelock, Eric (1988): «The Coming of Literate Communication to Western Culture», en E. R. Kintgen, B. M. Kroll y M. Rose (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, il: Southern Illinois University Press, pp. 127-134.

Heath, S. B. (1983): *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

John-Steiner Vera y Meehan, Teresa M. (2000): «Creativity and Collaboration in Knowledge Construction», en Carol D. Lee y Peter Smagorinsky (eds.) *Vygotskian Perspectives on Literacy Constructing Meaning through Collaborative Inquiry Research*. Cambridge, ma: Cambridge University Press, pp. 31-50.

Kalman, Judith (1993): «En búsqueda de una palabra nueva» (In Search of a New Word), en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, n.º 23, vol. 1, pp. 87-95.

— (1999): *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and Their Clients in Mexico City*. Cresskill, nj: Hampton Press.

— (2003): «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66.

— (2004): *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México df: Secretaría de Educación Pública, unesco Institute for Education (uie), Siglo XXI.

— (2005): «Mothers to Daughters, Pueblo to Ciudad: Women's Identity Shifts in the Construction of a Literate Self», en A. Rogers (ed.) *Urban Literacy. Communication, Identity and Learning in Development Contexts*. Hamburg: Publications and Information Unit, unesco Institute of Education, pp. 183-210.

— (2008): «Literacies in Latin America», en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 321-334.

Kalman, J. (1998) ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. DOCS/DIE 300:53. Documento DIE 53. México.

Kalman, J. (1999-2000) Ya sabe usted, es un papel muy importante: el conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja o nula escolaridad. Colección Pedagógica Universitaria. N° 32- 33. Edición de 25 Aniversario. México. Junio 1999 Junio 2000. México.

Kalman, Judith. “Lecturas para la educación de adultos” (En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, enero/abril 2001

Kalman, J. (2008) Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En Revista Iberoamericana de Educación. Perspectivas en torno a la lectura. Número 46. pp. 107-134.

Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. (Literacies).

Lankshear Colin y Knobel, Michele (1997): «Literacies, Texts and Difference in the Electronic Age», en C. Lankshear (ed.) *Changing Literacies*. Buckingham, uk / Philadelphia, pa, usa: Open University Press, pp. 133-163.

Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, uk: Cambridge University Press.

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

Levine, Kenneth (1986): *The Social Context of Literacy*. Londres y Nueva York: Routledge / Kegan Paul. (Language, Education and Society.)

Lorenzatti, M: (2006) *Saberes cotidianos y cultura escrita en alumnos de Nivel primario de jóvenes y adultos de Córdoba*. Mimeo. VIII. Congreso de Antropología Social. UNSa. Salta. Argentina

Lorenzatti, M: (2005) *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Ferreira. Editor. Córdoba. Argentina.

Luke, Allan (1995): «When Literacy Might (or not) Make a Difference: Textual Practice and Capital», trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, ca: Electronic Data Resources Service (edrs).

— y Carrington, Victoria (2002): «Globalization, Literacy and Curriculum Practice», en R. Fisher, G. Brooks y M. Lewis (eds.) *Raising Standards in Literacy*. Londres: Routledge, pp. 231-250.

— (2003): «Literacy and the Other: A Sociological Approach to Literacy Research and Policy in Multilingual Societies», en *Reading Research Quarterly*, n.º 38, vol. 1, pp. 132-141.

Mace, Jane (1992): *Talking about Literacy: Principles & Practice of Adult Literacy Education*. Londres y Nueva York: Routledge.

Martínez, M.C. (2001) *Análisis del discurso y la práctica pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Argentina: Homo sapiens.

McDermott, Raymond P. y Tylbor, Henry (1995): «On the Necessity of Collusion in Conversation», en Dennis Tedlock y Bruce Mannheim (eds.) *The Dialogic Emergence of Culture*. Urbana, il: University of Illinois Press, pp. 218-236.

Masagão Ribeiro, Vera: (2003) *El Concepto de Letramento y sus Implicaciones Pedagógicas*. Revista Decisio N° 6. Cultura Escrita. México.

Masagão Ribeiro, Vera (ed.) (2003): *Letramento no Brasil. (Literacy in Brasil)*. São Paulo: Global.

Méndez Puga, A. M. (Septiembre-diciembre 2008). *Acción alfabetizadora en Michoacán y Oaxaca (México) enseñanzas desde el método “yo sí puedo”*. Decisio, 21, 59-65.

Michalowski, P. (1994) Writing and literacy in early States: a Mesopotamianist perspectiva. En: Keller-Cohen, D. Literacy: interdisciplinary conversations. Cresskill, N. J.: Hampton.

Moss, Beverly (ed.) (1994): Literacy across Communities. Cresskill, nj: Hampton Press.

Olson, D. R. (1998) El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Traducción de Patricia Willson. Gedisa. 1a. ed. España.

Olson, D. R. (1995) y Torrance, Nancy (comps): Cultura escrita y oralidad. Traducción de Olga Vitale. 1a. ed. Gedisa. España.

Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.

Pattison, Robert (1982): On Literacy. The Politics of the Word from Homer to the Age of Rock. Oxford, Nueva York, Toronto y Melbourne: Oxford University Press.

Piaget, J. (1932) Le jugement moral chez l'enfant. París: Alcan. Traducciones: (1971) El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella.

— (1945) La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel. París: Delachaux et Niestlé. (2a. edición, 1959) Traducción: (1961) La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.

— (1970) Epistémologie des sciences de l'homme. París: Gallimard.

— García, R. (1983) Psychogenèse et histoire des sciences. París: Flammarion. Traducción: (1982) Psicogénesis e historia de la ciencia. México: Siglo XXI.

Palacio M. (comp.1986): Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura Siglo XXI. 8a edición. México.

Pérez Gómez, Á. (1997). Ensayos de pedagogía crítica. Madrid: Popular.

Petrucci, A. (1999). Alfabetismo, escritura y sociedad. Barcelona: Gedisa.

Pineau, Pablo. (1996). La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización. En Cucuzza, Rubén (Comp.) Historia de la educación en debate. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (2001). La Escuela como máquina de educar – Tres escritos sobre un proyecto de la Modernidad. Buenos Aires: Paidós.

Puigrós, Adriana, (1990). *Sujetos disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Resnick, Daniel y Resnick, Lauren (1988): «The Nature of Literacy. A Historical Exploration», en Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll, y Mike Rose (eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale y Edwardsville, il: Southern Illinois University Press, pp. 190-202.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E.: (1986) *Los usos escolares de la lengua escrita en Ferreiro, Emilia y Gómez*.

Rockwell, E.: (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico* Mimeo. F.H.yC.S. U.N.Ju.

Rockwell, E.: (2000) *La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura*. En ligne. Vol. V. Disponible en <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.

Rockwell, Elsie (2005b) *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren, en ámbitos escolares*”, *Memoria, conocimiento y utopía*, Anuario SOMEHIDE, N°, 28-38, Ediciones Pomares, México.

Rodriguez, Lidia. (1992). *La Educación de adultos en Argentina*. En Puigrós, Adriana (Dirección). *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Historia de la Educación en la Argentina. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Rodriguez, Lidia. (1993). *La educación de adultos y la construcción de su especificidad*. En Puigrós, Adriana. (Dirección). *Escuela Democracia y Orden (1916-1943)*. Historia de la Educación en la Argentina. Tomo III. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Rodriguez, Lidia. (1996). *El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos*. En Puigrós, Adriana. (Dirección). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VI. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Rodriguez, Lidia. (1996). *Pedagogía de la liberación y educación de adultos*. En Puigrós, Adriana. (Dirección) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación*

argentina (1955-1983). Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Rogoff, B.: (1998) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Paidós.

Sachs, Wolfgang (ed.) (1992): *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power.* Londres y Nueva Jersey: Zed Books. Johannesburg: Witwatersrand University Press.

Salinas, Bertha y Sánchez, Martha. “El diálogo grupal en reuniones: problema añejo y espacio para desarrollar habilidades de pensamiento en Educación de Adultos” (En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 1, N° 1, 2 y 3, Madrid, 1999)

Saville-Troike, Muriel (1982): *The Ethnography of Communication. An Introduction.* Nueva York: Basil.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-63.

Schmelkes, R., Kalman, J :(1997) *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero junio 1997, Vol. 2, núm. 3, pp. 167-177.

Scribner, Sylvia (1988): «Literacy in Three Metaphors», en Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll, y Mike Rose (eds.) *Perspectives on Literacy.* Carbondale y Edwardsville, il: Southern Illinois University Press, pp. 190-202.

— y Cole, Michael (1981): *The Psychology of Literacy.* Cambridge, ma: Harvard University Press.

Sirvent, M.: (1984). *Educación de Jóvenes y adultos en un contexto de ajuste.* En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V N° 9, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 65 — 72.

Sirvent, M., Toubes, A, Llosa, S y Topasso, P.: (2006) *Nuevas leyes, viejos problemas en EDJA. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de la Educación Permanente y Popular.* Mimeo. Facultad de Filosofía. UBA.

Street, Brian V. (1984): *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge, Nueva York, Nueva Rochelle, Melbourne y Sydney: Cambridge University Press. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture Series, 9).

— (ed.) (1993): *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Nueva York, ny: Cambridge University Press. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture, 23).

— (2003): «What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice», en *Current Issues in Comparative Education (cice)*, vol. 2, n.º 5, pp. 77-102.

— (2008): «New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies», en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2. Nueva York: Springer, pp. 3-14.

Stake, Robert E. (2006). *Multiple case study analysis*. Nueva York: The Guilford Press A Division of Guilford Publications.

Stromquist, Nelly (1997): *Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. Albany, ny: State University of New York Press (suny Press). (Literacy, Culture and Learning: Theory and Practice).

Subramanian, S. (2006): *Externality and Equity in the Measurement of Literacy. Exploring a Link*. Gandhinagar: Madras Institute of Development Studies (mids).

Torres, Rosa María (2000): «Literacy for All. A United Nations Literacy Decade (2003-2003)». unesco (ed.).

Unesco (2014). Misión. Recuperado de: www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/mission/

Vygotsky, L. (1978) *Mind of Society*. En M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner y S. Soubelman (eds.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vincent, David (2000): *The Rise of Mass Literacy. Reading and Writing in Modern Europe*. Malden, ma: Blackwell Publishers.

Wagner, Daniel (1993): *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zavala, Virginia (2002). (Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. . Lima - Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V. Niño Murcia M. y Ames P. (Edit) (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

QUINTA PARTE

ANEXO

Preguntas guías de las entrevistas iniciales

A través de esta guía de preguntas se pretendía configurar las características de la población, con preguntas orientadas a identificar características de los pobladores y de la comunidad en general. Las entrevistas fueron grabadas:

¿Podría escribir su nombre?:

¿Qué edad tiene?

¿Hasta qué grado cursó sus estudios?

¿Cuál es su ocupación?

¿En qué le gustaría capacitarse?

¿Qué mejoras debería tener la comunidad para poder vivir mejor?

A través de esta guía de preguntas se pretendía empezar a indagar acerca de los saberes y representaciones que tenían los adultos campesinos acerca de la lectura y la escritura:

¿Cómo era la escuela que tenía en la comunidad?

¿Para qué sirve leer y escribir en Palo Santo?

¿Para qué le serviría aprender a leer y a escribir?

¿Hasta qué grado cursó sus estudios?

Tablas y cuadros de volcados generales de datos

CANTIDAD DE LETRAS CONOCIDAS Y USO DE LAS MISMAS

CANTIDAD DE SUJETOS	CONOCEN	USAN
1	7 letras aproximadamente	4 letras aproximadamente
2	15 letras aproximadamente	15 letras aproximadamente
2	Todas las letras	25 letras aproximadamente

Las confusiones reconocidas en los usos de las letras no eran de letras por números o gráficos sino por otra letra.

CARACTERÍSTICAS DE LEGIBILIDAD

Comisión	AAAA	R A
<i>Camino</i>	PATO	<i>la</i>
فرانك سدسكو	F Y S	de
桑蒂。	<i>D. Laxian</i>	S
ཀ ཨ འ ཅ	p a p a	5
misk'i sirinka	217	🤪

CRITERIOS PARA SABER CANTIDAD DE LETRAS REQUERIDAS EN UNA PALABRA PARA PODER SER LEÍDA

<u>Sujeto</u>	<u>Criterio</u>
1	Mínimo de dos letras.
3	Mínimo de tres letras
1	Mínimo de cinco

	letras
--	--------

POSIBILIDADES DE ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO

Criterio	Cantidad	Personas
Pueden escribir nombre y apellido.	3	Eudes Juana Ramón
Pueden escribir parte del nombre o del apellido	1	Antonia
No pueden escribir su nombre ni su apellido	1	Andrés

CARTILLA UTILIZADA PARA LA CIRCULACIÓN DE INFORMACIÓN EN LOS
PARAJES:

COMISION DE TIERRAS DE LA PAZ, SUR DE CAPAYAN Y SUR DE ANCASTI

NUMERO 1 - AÑO 1 - 2009

Segundo Aniversario de la Comisión de Tierras

PAGINAS 4 Y 5



La "Comisión de Tierras" de La Paz, Sur de Capayán y Sur de Ancasti, nació el 13 de Junio de 2007, en la Localidad de El Puente, en la casa de Juan Pablo "Chichí" Romero.

El objetivo del encuentro fue dar a conocer el conflicto por la tenencia de las tierras presente en la zona.

Manifestaron la problemática que era compartida por todos y decidieron que unidos serían más fuertes para luchar por la posesión de las tierras.



AGENDA

PAGINA 3

Iniciaron con la ejecución del Subproyecto

PAGINAS 5 Y 6

Visita a Palo Santo

PAGINA 6

Taller de alambrado en Puesto Nuevo

PAGINA 7

Ingresaron topadoras a La Zanja y El Garay

PAGINA 7

Talleres de Huerta en El Barrialito

PAGINAS 2 y 3

TEXTOS UTILIZADOS EN LAS SECUENCIAS

CÓMO SEMBRAR PLANTINES DE ATRIPLEX**MATERIALES**

SEMILLAS

TIERRA

MEDIA

AGUA

PALA

PREPARACIÓN

PONER LAS SEMILLAS EN UNA MEDIA

HACER QUE LE CORRA AGUA DURANTE DOS DÍAS

ESPERAR QUE GERMINE

SACAR LA PLANTA DE LA MEDIA

CAVAR UN POZO

PREPARAR LA TIERRA

ENTERRAR LA PLANTA

REGARLA.



LOS MILAGROS DE LA VIRGEN

En el año 1.630, en Perú, vivía un señor que tenía mucho dinero. Tenía una gran casa y muchos campos. Ante cualquier problema, el repetía:

-El dinero soluciona todo.

Si su esposa se enojaba con él por algo, lo arreglaba con algún regalo y repetía:

-El dinero lo soluciona todo.

Si sus hijos necesitaban algo que no se vendía en el pueblo, mandaba a alguien que lo traiga, y repetía:

-El dinero lo soluciona todo.

Si algún vecino de sus campos no quería venderle sus terrenos, pagaba a la policía para que lo saquen, y decía:

-El dinero lo soluciona todo.

Un día se enfermó gravemente. Buscó los mejores médicos. No sabían cómo curarlo. Después de un tiempo escuchó hablar de una Virgen que había en Argentina.

Sin dudar lo salió de su país a buscarla. La virgen estaba en una gruta en Catamarca.

Cuando llegó, y a los pocos días, la Virgen lo curó. Le dejó una cadena de oro. Volvió a su país. Le contó a un amigo que la Virgen lo había curado sabiendo que le iba a dejar la cadena de oro.

El dinero lo soluciona todo, repitió.

Al otro día, al despertar, volvió a sentirse dolorido y tullido. Bajo la almohada encontró la cadena de oro que había dejado a la Virgen del Valle.

Volvió a Catamarca arrepentido de haber dicho eso. La Madre Morena volvió a curarlo, después de esa lección que le dio para significarle que Ella no vende lo que hace por sus hijos, como una madre no vende su cariño.

La Virgen le enseñó que no todo se soluciona con dinero, y que lo que ella hace es solo por amor.

