

Alfabetización inicial para jóvenes y adultos

Ámbito de formación general
de la Educación General Básica para Adultos



**Dirección General de
Cultura y Educación**

Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Alfabetización inicial para jóvenes y adultos

Ámbito de formación general
de la Educación General Básica para Adultos



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Subsecretaria de Educación

Prof. Delia Méndez

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal

Prof. Sergio Pazos

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Prof. Juan Odriozola

Directora de Currículum y Capacitación Educativa

Prof. Marta Pfeffer

Director de Educación de Adultos y Formación Profesional

Prof. Gerardo Bacalini

Director de Educación Superior

Prof. Daniel Lauría

Alfabetización inicial para jóvenes y adultos

**Ámbito de formación general
de la Educación General Básica para Adultos**

**Proyecto
La alfabetización inicial y el trabajo docente en la
educación de jóvenes y adultos**

**Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional
Dirección de Currículum y Capacitación Educativa
Dirección de Educación Superior**

Coordinadora General
Prof. Marta Fierro

Equipo de Especialistas
Prof. Virginia Vázquez Gamboa (Coordinadora para alfabetización)
Prof. Diana Hamra (Ciencias Sociales)
Prof. Antonio Gutiérrez (Ciencias Naturales)
Prof. Julio Brisuela (Matemática)
Prof. Juliana Ricardo (Lengua y Literatura)

Documento de apoyo para la capacitación
DGCyE / Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

comunicacion@ed.gba.gov.ar

Índice

Alfabetización inicial para jóvenes y adultos	9
Introducción	9
1. Perspectivas respecto de la alfabetización	9
2. Alfabetización de jóvenes y adultos	1
2.a. Algunas representaciones operantes en torno de la alfabetización de jóvenes y adultos	13
2.b. Alfabetización de jóvenes y adultos: ideología del saber letrado	15
3. Alfabetización de adultos: tradición oral y acceso a la cultura escrita	17
3.a. Integración de la oralidad a los procesos de adquisición de la lectura y la escritura	22
4. Acerca de metodologías de trabajo en la alfabetización de adultos	24
Bibliografía	27

Métodos aplicados en América Latina	31
1. Método psicosocial	31
Manual del Método Psicosocial para la Enseñanza de Adultos (Chile)	33
Metodología de alfabetización, Ministerio de Educación (Panamá)	34
El método de CREAR (Argentina)	35
Proyecto especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado con énfasis en alfabetización, Ministerio de Educación Nacional (Colombia)	36
2. El método de la discusión	38
Cartilla Funcional Agropecuaria (Venezuela)	39
3. Métodos que enfatizan el significado del lenguaje escrito utilizando como unidad la oración	41
Cruzada Nacional de Alfabetización "Héroes y mártires por la liberación de Nicaragua"	41
Modelo educativo "Macac" (Ecuador)	43
4. Métodos que utilizan juegos y simulaciones	46
Proyecto de Educación No Formal (Ecuador)	48

Áreas curriculares

Lengua

1. Consideraciones generales	53
2. Criterios con que se describe el nivel de alfabetización	53
3. Por dónde comenzar	54
4. El relevamiento de hipótesis y competencias en uso	56
5. Alfabetización Inicial y propuesta de actividades	56
6. Actividades de escritura durante el proceso de alfabetización inicial	58
7. Las intervenciones del docente en situaciones colectivas de escritura	61
8. Oralidad y diversidad textual de la escritura	65
8.1. Oralidad y Alfabetización Inicial	65
8.2. Alfabetización y oralidad hacia la diversidad textual de la escritura	66
Bibliografía	70

Matemática

1. Introducción	71
2. Planificar para alfabetizar	72
3. Selección de contenidos y secuencia didáctica	74
4. Algunas consideraciones sobre los problemas	80
5. La evaluación durante la alfabetización inicial	83
Bibliografía	84

Ciencias Naturales

1. Las clasificaciones biológicas	85
2. Una propuesta didáctica para las clasificaciones naturales	93
Bibliografía	102

Ciencias Sociales

1. La alfabetización como práctica social	103
2. El rol docente en las prácticas de alfabetización	105
Bibliografía	119

Alfabetización inicial para jóvenes y adultos

Introducción

- 1. Perspectivas respecto de la alfabetización**
- 2. Alfabetización de jóvenes y adultos**
- 3. Alfabetización de adultos: tradición oral y acceso a la cultura escrita**
- 4. Acerca de metodologías de trabajo en la alfabetización de adultos**

Bibliografía

Alfabetización inicial para jóvenes y adultos

Introducción

El presente documento tiene por finalidad acercar a los docentes de los que tienen a su cargo la Alfabetización Inicial de jóvenes y adultos algunas cuestiones relacionadas con este proceso para acompañar necesarias reflexiones al respecto y orientar la toma de decisiones pedagógicas.

Se trata sin duda del abordaje de una problemática de significativa complejidad lo que hace imposible agotar todos los aspectos que la componen en un único material. Sin embargo, importa aislar algunas de sus variables de mayor relevancia para posibilitar ulteriores trabajos sistemáticos de análisis y producción.

De lo que se trata es de rescatar las aristas que asignan a este proceso una especificidad reconocible en términos de procesos pedagógicos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje que hagan factible el ingreso a la escritura y a los paradigmas de la cultura escrita a sujetos que no lo hubieran logrado en los tiempos socialmente previstos, con los mayores niveles de calidad y pertinencia posible en orden a atender las legítimas necesidades de estos destinatarios.

Queda entonces planteada esta propuesta para que en cada servicio educativo los docentes la completen, enriquezcan y la ajusten desde sus prácticas, desde una construcción contextualizada y a partir del desarrollo de sus propios marcos conceptuales.

Hay que ser enfáticos: la escritura es importante fuera de la escuela y no al revés
Emilia Ferreiro

1. Perspectivas respecto de la alfabetización

A lo largo de las últimas décadas el concepto de alfabetización se ha visto frecuentemente reformulado en relación con diversos aspectos que en principio podrían explicitarse respecto de cuestiones vinculadas con expectativas de resultado en los procesos de aprendizaje, con lo que se concibe como alcance del proceso global de apropiación de la escritura o bien respecto de los fundamentos y los supuestos implicados en la diversidad de propuestas metodológicas.

Los marcos de referencia para el aprendizaje de la lectura y de la escritura no siempre se han instalado desde una misma perspectiva, aun cuando la finalidad explícita pareciera ser idéntica en lo que refiere a las demandas de alfabetización desde distintos sectores de la población.

Desde una aproximación general a la problemática de la enseñanza de la escritura durante el Siglo XX podría afirmarse que hasta mediados de los años sesenta la tendencia marcaba que la alfabetización consistía básicamente en un proceso del orden de lo perceptivo. Quienes aprendían a leer y a escribir llevaban adelante un trabajo sistemático hacia el logro de una traducción en símbolos gráficos de lo que antes se centraba en el manejo de la oralidad.

El aprendizaje de la escritura requería entonces que, una vez percibido un sonido, éste fuera aislado como unidad fónica para luego graficarse de una forma determinada. En el caso de la lectura, la simple identificación de un grafema era asociada a un sonido identificable que, unido en sílabas y luego en palabras, permitía la consecuente integración de frases a la que un

significado le era asignado. El mayor esfuerzo residía en asegurar la mayor calidad en la discriminación de símbolos visuales en la hoja impresa o en la pizarra para su inmediata traducción verbal.

Se inicia hacia finales de la década del sesenta una corriente, enriquecida desde la psicolingüística, en la que comienzan a ser visualizadas otras cuestiones asociadas a la lectura y a la escritura y que se concentran fundamentalmente en los procesos cognitivos que, operados en cada individuo, hacen posible un determinado desarrollo de competencias lingüísticas para la apropiación del lenguaje escrito.

Desde los aportes de la psicolingüística en cualquiera de sus líneas o vertientes se buscaba instalar conceptualmente que el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito estaban en relación con variables puestas en juego de mucho mayor alcance y profundidad que una cuestión meramente perceptual. *“Lo más importante, los psicolingüistas afectaron nuestras visiones de enseñanza y aprendizaje de una 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 pueda convertirse en lector’, comenzamos a preguntar ‘Cómo puedo ayudar a este niño como lector’.* (Pearson/Stephens, 1996)

Como puede verse el giro respecto de la perspectiva sustentada desde conductismo que prevaleció en la primera mitad del siglo XX resultaría en efecto contundente. De la actividad centrada en el campo de la percepción, que se traducía en un cambio observable considerado significativo en determinada conducta, la perspectiva vira hacia situar el mayor énfasis en el rol activo e intencional del sujeto usuario del lenguaje como así también en el análisis de procesos cognitivos internos que hacen posible la adquisición y comprensión del lenguaje.

No puede ser dejado de lado a su vez el enorme y sustantivo aporte que en este sentido hacen tanto la psicología cognitiva como los estudios específicos de Jean Piaget respecto de la construcción del pensamiento en sus diferentes estadios, insoslayables a la hora de abordar sobre todo lo atinente a procesos de construcción y adquisición del lenguaje.

Las concepciones vinculadas con la adquisición del lenguaje escrito se descentran entonces de las prácticas de enseñanza para anclar fuertemente en el análisis y la experimentación respecto de los procesos de aprendizaje. Lo sustantivo comienza a estar puesto en los modos y alcances de apropiación de la escritura según las características del sujeto que aprende más que en la implementación de uno u otro método de enseñanza, sobre todo si en ellos no son tenidos en cuenta los procesos internos mediante los cuales cada sujeto construye itinerarios de aprendizaje y de apropiación de la letra escrita.

Asimismo debe considerarse el aporte de diferentes líneas y tendencias de la sociolingüística que desde la investigación y en línea con el de la psicolingüística, contribuye a la consideración de aspectos contextuales en términos de atender a los modos de circulación social del lenguaje que pasan a ser considerados condicionantes para el desarrollo de esas competencias lingüísticas de las que se hablaba anteriormente ya no desde la perspectiva pura del individuo como tal sino, además, desde la del sujeto concebido como entidad socialmente conformada.

A comienzos de los años 70, los sociolingüistas se involucran fuertemente en el ámbito de la problemática específica de la alfabetización. Fundamentalmente el tópico que aparece con mayor relevancia en este sentido tiene que ver con los estudios y teorizaciones realizados en torno de las variantes dialectales y su vinculación con los procesos de lectura. Lo que estas investigaciones arrojan como resultado al respecto es, en principio, una nueva valoración de la implicancia de las formas dialectales implicadas en un proceso de alfabetización y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar a leer y a escribir lo cual a su vez representa un giro muy significativo y una nueva aproximación a esta problemática.

A partir de ese momento estas variantes dialectales puestas en juego en un proceso de alfabetización dejan de ser visualizadas como sublenguas o como una deformación de la "lengua patrón" legitimada y estandarizada. Cada variación dialectal pasa a constituirse en un sistema en sí mismo, con normas y reglas propias para su soporte y organización. *"En otras palabras, los hablantes de dialectos expresaban 'diferencias' no 'déficits' lingüísticos"*. (Pearson/Stephens, 1996)

Desde esta línea, al concebir al lector o escritor como sujeto social, la mirada respecto de los procesos de alfabetización también se modifica en virtud de que comienzan a ser estos procesos visualizados precisamente como el resultado de una construcción social, esto es, como prácticas sociales orientadas hacia la apropiación del lenguaje escrito. Visto de este modo, el aprendizaje de la lectura y de la escritura transpone las fronteras de un itinerario de construcción individual dentro del campo de lo puramente perceptivo en términos de la transcripción gráfica del lenguaje oral para pasar al ámbito de aprendizaje y desarrollo de las prácticas de comunicación de un grupo social determinado.

La investigación de la sociolingüística instala con la inclusión de estas variables en los análisis y el desarrollo teórico, la problemática de la alfabetización y su vinculación directa con la *situación de contexto* en la que dicho proceso tiene lugar. De este modo y al inicio de la década de los 80 se incorporan al estudio de estos procesos de apropiación del lenguaje escrito cuestiones relacionadas con lo concebido como *contexto* en términos de marco de producción y decodificación de textos escritos. *Lo situacional* y lo referente a los condicionantes en función de la pertenencia a una comunidad determinada comienzan a cobrar relevancia y a protagonizar la construcción de marcos teóricos en torno del estudio de la producción lingüística.

América Latina cuenta con importantes antecedentes en experiencias de alfabetización en lo que a la vinculación de la palabra oral o escrita con el ámbito de lo real y de contexto refiere. Cabe recordar lo que al respecto representó la labor de Paulo Freire en su esfuerzo por lograr que la enseñanza de la escritura y de la lectura no se instalara conceptualmente desde el divorcio entre lenguaje y realidad contextual sino más bien concibiendo los procesos de alfabetización como la resultante de una interacción permanente entre ambas variables, garantizando así la plena significatividad de la palabra.

Considerado así, el lenguaje no es visualizado como elemento *neutro* sino como un bien con el que cuenta el sujeto socialmente instalado, participando de procesos de comunicación en el marco de variables históricas concretas y a su vez dinámicas, que marcan una manera de acceder a la escritura como así también una forma de ser globalmente entendido el acceso a los códigos escritos y, del mismo modo, una manera de ser entendida la finalidad que esto reporta.

Todos estos movimientos al interior de los marcos conceptuales respecto de la alfabetización como proceso o bien respecto de las prácticas de enseñanza que se implementaban, permitieron hacer visible la diferencia entre considerar a la escritura como *"una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfica de unidades sonoras"*. (Ferreiro, 1997)

Desde esta línea prestar atención al análisis de esta tensión presente en las diferentes propuestas metodológicas para el trabajo en la alfabetización implica diferenciar que *"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, 1997)

El lenguaje constituye una vía privilegiada de construcción simbólica de *lo real*, una herramienta sustantiva para definir lo representado como realidad, lo que se imagina en torno de ella, lo que se recuerda y los que se proyecta a partir de ella. La palabra y su poder organizador (*logos*)

y también su vertiente simbólica (*mythos*) intervienen en esta construcción subjetiva que no implica de ningún modo construcción individual ya que siempre está presente la voz plural que opera en cualquier producción discursiva poniendo en acto representaciones que trascienden al individuo y ubican al lenguaje en una dimensión indudablemente social.

Alfabetizar entonces implica un proceso complejo que se compone de diferentes etapas en dichas prácticas sociales y en las que se van dando distintos niveles para esa apropiación de códigos según vaya variando la finalidad y los niveles de interacción del sujeto social con la palabra escrita.

De este modo, ya no se concibe la alfabetización como el aprendizaje en el manejo del código alfabético para la traducción escrita de la producción oral, sino que se trataría de un continuo desarrollo de competencias lingüísticas para el progresivo desempeño dentro de la diversidad de circunstancias atravesadas por la palabra escrita. En esta línea, se considera alfabetización a los aprendizajes que en este sentido se logran desde las primeras aproximaciones al código en los primeros años de la Educación Formal hasta aquellos niveles en donde siga vinculada a la construcción del conocimiento.

Resulta hoy muy complicado nombrar con justeza y pertinencia a este proceso que conlleva el acceso a la cultura escrita. Se habla de *literacy*, *letramento*, *lecturización* o de *alfabetización* también éste último cuestionado dada la directa apelación directa que tiene respecto del código alfabético lo cual restringe significativamente los alcances y las implicancias de lo que se pretende significar. Precisamente poner en cuestión el nombre no es un mero juego entre especialistas, se trata de definir qué es lo que se considera dentro de este proceso.

En este sentido es que se impone fuertemente la necesidad de reformular la finalidad que la escuela asigna al proceso alfabetizador. No se trataría entonces de alfabetizar para la promoción de un año al otro inmediato y superior sino que lo que importa el alfabetizar para vivir en el mundo contemporáneo. (E. Ferreiro, 1998).

Siendo así, dentro de la consideración de esta problemática no puede ser dejada de lado la visión que se tenga respecto de qué es lo que se entiende por cultura escrita y su interacción con ella dentro de los parámetros y paradigmas del mundo de principios del tercer milenio. Esto es, no puede eludirse la vinculación de todo proceso alfabetizador –en lo que hace a la aplicabilidad de los conocimientos en el contexto mediato o inmediato– y la circulación social del una profusa diversidad de lenguajes en vigencia.

De la mano con lo anterior surge la cuestión de ser considerados no sólo a los textos escritos registrados en libros u otro tipo de soporte impreso de la palabra escrita, sino todos aquellos textos que circulan dentro de las bandas de soporte informático. Esto también obliga a la escuela a repensar prácticas y estrategias didácticas si es que asume la responsabilidad que le cabe de fortalecer el acceso y la apropiación de los códigos escritos no para la construcción de un itinerario escolar, sino para el enriquecimiento en la interacción de los sujetos con su medio.

Eludir el ingreso a la apropiación de la escritura también en el ámbito de la informática implica hoy una alfabetización a medias, ya que esa finalidad de que la que se hablaba en párrafos anteriores en relación con la interacción del sujeto adulto en el mundo contemporáneo con sus cada vez más exigentes demandas de aplicabilidad del conocimiento adquirido, deja fuera de márgenes de inclusión a quienes no fueron tuvieron acceso a dichos aprendizajes.

Considerar a la alfabetización en el marco de prácticas sociales, implica a su vez cuestionar el carácter *neutro* de un proceso de alfabetización. Se pretende en cambio desde esta perspectiva visualizarlo como una manera –seleccionada entre otras posibles– de favorecer el acceso y la interacción en el ámbito de la cultura escrita. La alfabetización es un proceso que tiene un momento de inicio no estandarizado ni estandarizable y que una vez puesto en marcha continúa

a lo largo de diferentes etapas en las que el sujeto busca encontrar en la escuela y fuera de ella estrategias y propuestas para poder adecuar su desempeño en diferentes y constantemente cambiantes propuestas de escritura porque siempre existen nuevos modos de leer y de escribir.

2. Alfabetización de jóvenes y adultos

Merece una atención específica la alfabetización cuando ésta se desarrolla sobre sujetos que por diferentes causas no lograron el aprendizaje de la lectura y de la escritura en los tiempos socialmente previstos para ello.

Se trata de una problemática que concentra la atención no sólo de pedagogos y de representantes del mundo académico sino también de los niveles más altos de decisión política desde los cuales se reclama por la formulación de proyectos de acción que logren subsanarla dadas las implicancias que esta realidad impone como evidencia de una deuda social y como obstáculo para que importantes sectores de la sociedad urbana o perteneciente al ámbito rural no puedan estar insertos en la dinámica social y laboral que impone la interacción con la cultura escrita.

Sin embargo, a la hora de abordar proyectos educativos al respecto, los resultados no siempre son los esperados al momento de su diseño. Se trata sin dudas de una problemática a menudo no atendida desde su complejidad por lo que debe asignarse importancia a desagregar en ella cuestiones que hagan posible modos de intervención cada vez más eficaces y que mejor atiendan las necesidades de quienes se inician en el aprendizaje de la escritura en edad adulta.

2.a. Algunas representaciones operantes en torno de la alfabetización de jóvenes y adultos

Todo proyecto educativo se diseña e implementa a partir de una interacción que se supone positiva entre quienes lo promueven y quienes son destinatarios de las acciones. En el caso de una propuesta de alfabetización, los docentes alfabetizadores son quienes deben promover las acciones pedagógicas necesarias para que personas de diferente procedencia y características, logren el nivel de desempeño esperado en el manejo de códigos escritos.

Tomadas las decisiones pedagógicas, se dirige la acción hacia lo que se supone permite acercar lo mejor posible la oferta educativa a las características de demanda de la población destinataria. Sin embargo, se hace necesario problematizar algunas cuestiones relacionadas con lo que significa promover una propuesta educativa o social.

En principio convendría establecer una diferencia entre lo que se entiende por "proyecto" respecto de lo que se entiende por "experiencia". El primero de los términos nos ubica en lo referente a lo que algunos llaman "idea carpeta", es decir, que se trata de una formulación que tiene su razón de ser en una serie de supuestos y principios que dan soporte al diseño de una cantidad variable de acciones y estrategias metodológicas de implantación e implementación.

"Llamaremos 'experiencia' al punto de partida de comprensión del proyecto. Con el término se alude no sólo a la práctica sino también a los conocimientos y reflexiones que orientan las interacciones que realiza el equipo de trabajo.¹ El proyecto es diferente de la experiencia misma. Esta diferencia radica en su grado de 'conceptualización' o más bien, en la lógica que subyace tras dicha formulación". (Martinic, s/f)

¹ En este caso, se trataría del equipo de alfabetizadores en sus distintos niveles y roles.

Planteadas estas cuestiones, conviene ya detenerse en el análisis de algunos aspectos que como Martinic señala "subyacen en la lógica de la formulación" inicial de una propuesta en este caso de enseñanza. Puede darse que ya en el proceso de implementación esta propuesta de enseñanza no arroje necesariamente los resultados que se esperan, aun cuando se siguieron paso a paso las etapas fijadas dentro de la secuencia de acciones programada. No explícitas, hay cuestiones que, implícitamente presentes en el desarrollo de las acciones pedagógicas, puede que operen negativamente dentro de la lógica de la propuesta entorpeciendo su ejecución y obstaculizando el camino hacia el logro de resultados.

Importa entonces centrar la atención y el esfuerzo en abrir lo más amplia y significativamente posible los *supuestos* respecto de los que tanto promotores de la propuesta como los destinatarios de las acciones tienen en términos de representaciones que operan significativamente durante el desarrollo de un trabajo en apariencia compartido.

Las tentativas de transformación de jóvenes y adultos analfabetos en alfabetizados tiene como ya ha quedado dicho una larga tradición en América Latina. Múltiples y variadas son las causas atribuibles al mayor o menor éxito de las iniciativas o al decidido fracaso de campañas y programas.

Sin embargo, desde una mirada de recuperación de prácticas (como ya lo apuntaba Martinic respecto de la experiencia) es posible aislar algunos aspectos tendientes a conceptualizar cada vez con mayor justeza la pertinencia de propuestas alfabetizadoras para sujetos adultos que no lograron la apropiación de la lectura y la escritura en tiempo y forma.

Dentro de ese proceso de conceptualización se inscribe la necesidad ya adelantada de hacer explícitos conceptos, creencias, prejuicios, certezas 'a priori' que operan dentro de la lógica de prácticas de enseñanza en una especie de *relación intertextual* con lo dicho en la formulación inicial o fundacional de una determinada propuesta pedagógica. Estaría funcionando como *lo no dicho* y que, sin embargo, *dice*.

Una de las representaciones sociales que más fuertemente ha operado en los diferentes emprendimientos de alfabetización para jóvenes y adultos tiene que ver con que este tipo de propuestas sale al cruce de la tensión entre "primitivismo" y "civilización". *"Así, por un lado, grupos sociales que no utilizaban la escritura como forma de comunicación entre sus integrantes eran tenidos como 'primitivos', en contraposición con los 'civilizados', los cuales se servían de ésta como símbolo de evolución"*. (Descardecí, 2000)

Situar la diferencia entre ser alfabetizado o analfabeto con conceptos tales como "sujeto primitivo" y "sujeto civilizado" ubica al alfabetizador en un lugar desde el cual convoca al participante de la propuesta a salir del mundo de *oscuridad* para marchar hacia el de la *luz del conocimiento*, visión que, sin duda, se origina en parámetros socio-culturales predeterminados.

Convendría en cambio verlo desde la óptica de "cultura iletrada" y "cultura letrada" lo cual abre el espacio para la visualización de dos tradiciones culturales sostenidas ambas sobre diferentes paradigmas de desarrollo y desde los que se construyen diferentes expectativas de interacción social. Reconocer la diferencia pero desde esta perspectiva, en principio, permitiría colocar los términos del análisis fuera de una relación asimétrica en el manejo de "poder" entre quienes alfabetizan y quienes son alfabetizados, siempre dentro del ámbito de una suerte de construcción simbólica.

En líneas generales, equipos abocados a la promoción, implantación e implementación de propuestas de alfabetización de jóvenes y adultos se encargan sistemática o asistemáticamente de analizar representaciones que los destinatarios pudieran tener o tienen respecto de aquello

para lo que se los convoca. Con frecuencia son aisladas cuestiones que se relacionan con el desgano, la apatía o el desinterés que se evidencian en los adultos no alfabetos y que se descuenta deviene de una situación económica de suma precariedad, que provoca labilidad en la asunción de compromisos respecto de propuestas educativas en el marco de situaciones laborales y familiares de alta conflictividad.

No es muy frecuente, sin embargo, que sean objeto de análisis y de interpretación las propias representaciones, que operan en quienes tienen a su cargo la tarea de alfabetizar trabajando con personas adultas.

2.b. Alfabetización de jóvenes y adultos: ideología del saber letrado

“Limage (1990), Olson (1994), Graff (1979) y una serie de otros estudiosos que teorizaron sobre el concepto de alfabetización apuntan a la creación de ‘mitos’ con relación al papel de la escritura en la vida del individuo y de las sociedades modernas como un todo. Casi siempre terminan por marginalizar a aquellos que no dominan el código escrito como forma de representación de mensajes”. (Descardecí, 2000)

Es posible aislar construcciones simbólicas, mitos que operan fuertemente como soporte de propuestas de alfabetización para poblaciones jóvenes y adultas y siguiendo el aporte que en este sentido hace María Alice Descardecí, se identificarían los siguientes mitos.

Mito de hipervaloración del saber escolarizado

La hipervaloración del saber escolarizado reconoce raíces muy profundas que impregnan decisiones acerca del lugar del saber en otras situaciones fuera del ámbito de la escuela, al punto que, por ejemplo, de darse el caso de entrevistas para selección de personal para un determinado trabajo al que son convocadas personas con bajo nivel de escolaridad o casi recién alfabetizadas, y los *instrumentos* utilizados siguen *criterios* decididamente *escolares* en su diseño y en la selección de contenidos que en ellos se presentan. Si se evalúa desempeño en el uso de la lengua, es frecuente que se apele a textos con modalidades similares a los que aparecen en manuales de estudio, tratándose además de manuales de estudio diseñados y pensados para niños.

En este caso, no se tiene en cuenta la calidad del uso que la persona hace del lenguaje y su capacidad de contextualización y adecuación de prácticas discursivas que podrían dar cuenta no solamente de su desempeño lingüístico sino del alcance, variedad y nivel de saberes ya adquiridos.

Se da también el caso de que los instrumentos de evaluación vayan en la búsqueda de variantes dialectales que aparecerían como formas estigmatizadas frente a sus correspondientes referentes en la lengua patrón de consagrada legitimación. Saberes previamente adquiridos quedan relegados a un segundo nivel de calidad frente a la presencia o ausencia de aquellos que se considera legitimados por su procedencia escolar reconocida.

Mito del sujeto iletrado infantilizado

Asociar *persona no alfabeta* a sujeto de aprendizaje comparable a un *“niño”* es quizás una de las representaciones subyacentes de mayor peso. *“Debe considerarse que los adultos que retornan a la escuela, o que llegan a ella por primera vez, vienen de una experiencia de vida diferente de aquellas de los niños, con objetivos completamente distintos. El uso que ellos hacen del lenguaje en sus vidas también difiere del de los niños”.* (Descardecí, 2000)

Es una de las cuestiones más fuertemente consolidadas en las ofertas de Educación Básica para jóvenes y adultos acentuándose mucho más cuando se trata de propuestas de alfabetización. En principio podría asignarse como causa de esta representación simbólica la consolidación de un supuesto que permitiría homologar *sujetos de aprendizaje* a partir de una homologación de necesidades *educativas* lo cual establece una analogía directa entre *sujeto analfabeto y niño que no sabe leer ni escribir*. Obviamente, el supuesto que podría convalidar esa homologación a partir de que ambos niños o adultos requieren de la enseñanza de la letra escrita, se sustenta en una desajustada y confusa definición de lo que implica el universo de un niño y el de una persona adulta.

La hipervalorización del *saber escolarizado* en términos de *saber letrado* hace que aquella persona, joven o adulta que no cumplimentó itinerarios educativos de nivel básico, no solamente queda marginado de una variada gama de posibilidades en el orden social y laboral, sino que ni siquiera se le asigna el derecho de ser reconocido como sujeto adulto en un sentido completo.

De esto se desprende una profusión de propuestas metodológicas, de selección de contenidos y de materiales de estudio, como así también de ambientación y de contexto del espacio físico donde se alfabetiza, que hacen dudar al observador si se está ante una propuesta de educación de adultos o ante una mala fotografía de los primeros ciclos de la EGB o más aún, de una visión distorsionada de una sala de Nivel Inicial.

Mito de la supremacía de la modalidad escrita sobre otras formas de representación

También opera como fuerte afirmación en el desarrollo de marcos conceptuales para la alfabetización de adultos el supuesto de que la modalidad escrita constituye una forma de representación puesta en alta consideración lo que consecuentemente y por tácita aceptación resta niveles de importancia y de validez a otras que resultan imprescindibles para en cualquier proceso de comunicación y de construcción de conocimiento tales como la oralidad, la gestualidad, lo icónico u otro tipo de representación simbólica.

"La teoría de la semiótica social postula que la composición de un mensaje es necesariamente multimodal, esto es que los mensajes se componen por más de un modo de representación. Las formas de representación que componen los mensajes son socialmente definidas, siendo convalidadas por un grupo específico de personas que forman una comunidad. De acuerdo con la teoría de la semiótica social, ningún código puede ser estudiado o comprendido por completo en forma aislada." (Descardecí, 2000)

Las formas o modalidades de representación de mensajes son variadas y actúan en simultáneo para la construcción de un sentido. Privilegiar desde criterios absolutos unas por sobre otras puede poner en riesgo de subcalificación la potencialidad semántica o la riqueza de saber comprometida en mensajes producidos en el marco de comunidades de fuerte tradición oral. Debe sin duda ser tenido en cuenta el contexto sociocultural imperante que tiene como característica dominante la de ser una sociedad letrada con lo cual el dominio de los códigos escritos resulta de alta necesidad –en algún sentido excluyente– para el desarrollo prácticas de interacción social.

La explicitación de estas cuestiones aun cuando sean presentadas a partir de sus aspectos más generales, pretende en principio poner en cuestionamiento el supuesto de la aparente "neutralidad" de la concepción del lenguaje en quienes propician propuestas de alfabetización de jóvenes y adultos a partir de la cual sus parámetros culturales puestos en juego en propuestas de enseñanza pareciera que obedecen a una supuesta "ley natural". Es por lo tanto necesaria la creación de un espacio genuino de *interacción comunicativa* (Martinic, s/f) para que docente y alumno cada uno desde su rol y lugar específico, construyan –entre adultos– condiciones contextuales que propicien aprendizajes de calidad, con la significatividad social necesaria y con adecuación a los intereses y necesidades de cada uno de los que demanden acciones de alfabetización.

3. Alfabetización de jóvenes y adultos: tradición oral y acceso a la cultura escrita

Tal como se ha señalado el lenguaje representa una herramienta sustantiva para la expresión humana y es el que hace posible al sujeto interactuar en los más diversos procesos de comunicación. Puede afirmarse que es la palabra la que permite la construcción simbólica de la realidad al nombrarla y al hacerlo, otorgarle un sentido comunicable. Sin la mediatización que impone el lenguaje, esta realidad se haría accesible desde su pura inmediatez no haciéndose posible imprimir sobre cualquiera de sus aspectos una mirada hacia el pasado, hacia su presentización o hacia su proyección a futuro.

Esta potencialidad representativa del lenguaje es vehiculizada y direccionada según distintos modos y según diferencias específicas de finalidad. Desde siempre el sujeto se comprometió en el ejercicio de simbolización de su entorno vital, esto le hizo accesible su comprensión y organización desde diversas perspectivas y le permitió transformarlo según sus necesidades y propósitos.

Fue en un principio a través de la palabra hablada de la que se valía el sujeto para nombrar, dar sentido a ese entorno y comunicarse con los otros. La escritura surgió más tarde como otra modalidad de soporte de procesos cognitivos y de comunicación.

Ha pasado ya un tiempo desde que Olson y otros autores al finalizar los años setenta y a partir de sus investigaciones invitan a dejar atrás los marcos conceptuales que veían a la escritura como un efecto de transcripción del lenguaje oral. Se ha avanzado en ese sentido hacia la consideración de la oralidad y la escritura, no vistas una como consecuencia de la otra, sino como dos formas propias para el desarrollo de prácticas de comunicación.

Oralidad y escritura se presentan entonces como dos modalidades distintas en su especificidad y que así deberían ser analizadas a la hora de reflexionar en el lenguaje como herramienta de la que se vale el sujeto para la construcción simbólica de su entorno.

"La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto, empero nunca ha habido escritura sin oralidad" (Ong, 1982). Estas son dos formas de utilización del lenguaje a través de las cuales el sujeto logra una "refundación" dinámica y constante del mundo a través de su representación en realidades comunicables.

"Ambas, la oralidad y la cultura escrita han sido enfrentadas y contrapuestas una con la otra, pero se puede ver que siguen entrelazadas en nuestra sociedad. Desde luego es un error considerarlas mutuamente excluyentes. Entre ellas hay una relación de tensión recíproca, que en gran medida tiene a la vez una dimensión histórica, por cuanto las sociedades con cultura escrita han surgido de tradición oral y una dimensión contemporánea por cuanto buscamos una comprensión más profunda de lo que podría significar para nosotros una cultura escrita en tanto superpuesta a una oralidad en la que nacimos y que aún gobierna gran parte de las interacciones normales de la vida cotidianda". (Havelock, 1987)

Sabido es que todavía hoy perviven culturas que pueden ser consideradas primariamente orales por no tener a la escritura incorporada en sus prácticas discursivas de comunicación. Sin embargo, puede observarse en ellas –tal como ocurre en las culturas letradas– una cabal representación del entorno, historización y registro del acontecer, interpretación de fenómenos y procesos, es decir, un desempeño lingüístico en sus más variadas formas y formatos que hacen posible la utilización del lenguaje para las exigencias que impone la construcción de conocimientos. Esa construcción de conocimientos se soporta sin duda en procesos cognitivos diferentes a los que se dan en el marco de culturas letradas.

"Los seres humanos de las culturas orales primarias, aquellas que no conocen la escritura en ninguna forma, aprenden mucho, poseen y practican gran sabiduría, pero no 'estudian'. Aprenden por medio del entrenamiento –acompañando a cazadores experimentados, por ejemplo– por discipulado, que es una especie de aprendizaje, escuchando, por repetición de lo que oyen, mediante el dominio de los proverbios y de las maneras de combinarlos y reunirlos por asimilación de otros elementos formularios, por participación en una especie de memoria corporativa, y no mediante el estudio en sentido estricto". (Ong, 1982)

Walter Ong, importante referente conceptual en lo que hace a la reflexión respecto de la relación "oralidad y escritura", presenta así algunas de las formas en que más frecuentemente se aprende dentro de contextos en los que sólo circula la comunicación a través de códigos orales. El aprendizaje se da desde la propia experiencia y la que se comparte con otros y desde otros. La experiencia se acopia, se elabora e interpreta y se trasmite desde la palabra hablada. Se aprende escuchando y lo que se escucha se repite indefinidamente y de esta manera se conforma un acervo común, un repertorio compartido de interrogantes y respuestas que se consolidan en una "mirada" para la comprensión del mundo y la existencia humana.

La palabra en ese contexto no constituye una unidad aislable como objeto de análisis y reflexión conceptual. *"En cambio, (las palabras) son una herramienta para denotar un significado social. (Tannen, 1980) No puede ser dissociada el habla dentro de la constitución de la conciencia. Todas las culturas reconocen en la palabra hablada su sustento original y el primer soporte para cualquier especulación o abstracción conceptual ulterior, para cualquier práctica de comunicación.*

Como ya ha quedado dicho, perviven en la actualidad culturas que aún más allá del avance evidenciado de las culturas letradas y sus paradigmas, continúan desarrollándose en el marco de la oralidad. Sin embargo, *"Hoy en día la cultura oral primaria casi no existe en sentido estricto puesto que toda cultura conoce la escritura y tiene alguna experiencia de sus efectos. No obstante en grados variables muchas culturas y subculturas, aún en un ambiente altamente tecnológico, conservan gran parte del molde mental de la oralidad primaria". (Ong, 1982)*

Cuando se plantea la palabra dentro de ese "molde" se hace referencia a una cuestión – ciertamente compleja en lo que concierne a la discriminación de sus componentes – que obliga necesariamente a reparar en cómo se construyeron representaciones simbólicas exclusivamente concebidas desde el manejo del lenguaje oral. Esto lleva a su vez a la consideración necesaria de lo que implican los procesos de construcción de conocimiento en el ámbito de culturas letradas y de las que no lo son.

En principio, cabría una primera distinción entre lo que se considera *universo letrado* y el *universo primariamente oral* en lo que hace a la relación entre lenguaje y conocimiento. Para el caso de las culturas orales, el sujeto no es asumido como productor de discurso nuevo, sino que su palabra está comprometida en la reelaboración permanente de la palabra original y primigenia. Su producción lingüística se entreteje con el entorno natural en relación a tópicos, ritmos y cadencias. Nada obra como mediatizador en ese vínculo entre palabra hablada y entorno vital. La palabra no se disocia, no está escindida de esta esencialidad natural, se manifiesta en construcciones simbólicas en una línea directa de sentido y de gran condensación, desestimando los caminos de la lógica analítica para desentrañar y explicitar significados.

Esta relación de empatía entre el hombre y el medio se despliega y se concentra en la palabra, conformando una unidad indisoluble que no espera sino "nombrar", "decir" más que reflexionar teóricamente. Se puede observar entonces que las culturas orales mantienen en esa línea una fuerte vinculación entre la palabra hablada y fórmulas rituales de distinto orden. Así se ubican profecías, proverbios, refranes, leyendas, parábolas y otras formas similares en las que la palabra cotidiana se liga de manera indisoluble a cuestiones del orden de lo existencial y metafísico en el marco de una gran concentración semántica y una notoria economía expresiva. Sirva para

ello de ejemplo cualquiera de las coplas populares donde no hay desarrollo teórico alguno según parámetros de la lógica analítica, pero que son portadora de una fuerte significación latente en cada uno de los pocos versos que las componen.

En este marco, *el hablante no inventa* y no siente como necesario hacerlo. Participa de un sentido compartido cuya expresión se logra dentro de la palabra proferida de la cual nadie se adjudica autoría y dentro de la que el hablante se considera a sí mismo como una vía a través de la cual estos significados encuentran cauce.

A su vez la perspectiva de la oralidad primaria pone al significado en el contexto de la experiencia. Esto marcaría otra diferencia respecto de las culturas letradas. En éstas puede afirmarse que el significado está en el texto, desde el texto se legitima el significado y de allí la función asignada a los libros, enciclopedias, diccionarios o cualquier otro reservorio de información escrita, considerados vías de acceso a la construcción de conocimiento. Desde su prestigio la letra escrita otorga legitimidad y convalida significados.

Dentro de esta línea de análisis de cuestiones diferenciales entra culturas letradas y las que no lo son, importa reparar en la consideración de lo que es legitimado como *verdadero*, es decir, lo que tiene relación con la tensión entre *palabra* y *verdad* en términos de palabra y legitimidad de lo por ella representado.

Como apunta Déborah Tannen, la *verdad* en las culturas primariamente orales reside en el *sentido común* que permanentemente referencia a la experiencia, la verdad se hace explícita en la palabra portadora de lo que la tradición fue sedimentando y consolidando como tal. En cambio, en las culturas que han incorporado la escritura, lo verdadero se encuentra en la coherencia de la lógica de una argumentación.

“Los secretos de una oralidad, por consiguiente no se encuentran en el comportamiento del lenguaje según se lo intercambia en la conversación, sino en el lenguaje utilizado para almacenar información en la memoria. Este lenguaje tiene que cumplir dos requisitos: debe ser rítmico y debe ser narrativizado. Su sintaxis debe estar siempre dirigida a describir una acción o una pasión y no principios ni conceptos” (Tannen, 1980). En este sentido, nunca desde los marcos del discurso primariamente oral se desarrollará en forma analítica razones por las que, por ejemplo, la honestidad constituye el más alto de los principios ético-morales, sino que esto mismo se expresaría en frases del tipo *“el hombre honesto siempre prospera”*. La conclusión no aparece desarrollada dentro de los marcos de una teoría, sino que ésta deviene como resultado o de una narración o de la presentación de hechos de modo que quede demostrado esto último como verdadero.

El énfasis en las estrategias lingüísticas asociadas con la tradición oral está puesto en lo que sucede entre quien habla y quien escucha, entre comunicador y audiencia, o sea, en las relaciones entre personas. Por esto es que aparece fuertemente privilegiado y puesto en relieve el conocimiento compartido como fuente de legitimación de la palabra. También en las culturas letradas se sostiene la legitimación de lo dicho en el marco del conocimiento compartido, pero esto se da desde lo dialógico e intertextual en el ámbito de un universo bibliográfico que avala, que legitima, que autoriza.

Podría verse en este caso en la escritura también un rasgo distintivo respecto de la oralidad ya que ilumina la impronta de lo que se reconoce como autoría personal. En la cultura escrita la noción de *autor* y de *propia escritura* cobra sustantiva importancia y tiene previsto todo un aparato de contralor y resguardo de lo que se considera *propiedad intelectual*.

Lo dicho permitiría mostrar que las afirmaciones, las respuestas, en un caso se apoyan en la experiencia de cada sujeto o de cada comunidad y se rastrean en su relato, mientras que en la cultura de la escritura se rastrean en los textos escritos. Es la letra escrita la que se privilegia

como fuente de conocimiento y de afirmación de criterios imperantes y legitimados. En cambio, en el ámbito de la tradición oral *"Si todos lo dicen, debe ser cierto* (Tannen, 1980). Este marco situacional genera pensamiento, y este pensamiento se dirigirá hacia el entorno no desde un análisis reflexivo que aísla componentes y categorías sino desde fórmulas, patrones y paradigmas desde los cuales se da una captación inmediata de raíz simbólica. La tradición oral convalida, avala, despliega el *sentido común*, la escritura en cambio lo rehuye y busca caminos alternativos como un necesario itinerario de construcción.

Importa incorporar dentro de esta primera aproximación al análisis de las variables que funcionan como marcas diferenciales entre cultura letrada y no letrada lo que Walter Ong considerara como *Psicodinámicas de la oralidad*: *"Las personas letradas sólo con gran dificultad pueden imaginarse cómo es una cultura oral primaria, o sea una cultura sin conocimiento alguno de la escritura o aún sin la posibilidad de llegar a ella. Tratemos de concebir una cultura en la cual nadie haya nunca tratado de indagar algo en letra impresa. En una cultura oral primaria, la expresión consultar un escrito, es una frase sin sentido: no tendría ningún resultado concebible"*. (Ong, 1982)

Se trata de otra mirada respecto de lo que implica aprender y comprender el entorno vital y en esa dirección se hace posible una muy diferente manera de representarlo simbólicamente. La palabra está presente pero desde otra perspectiva de lo que ésta misma representa en esto de ser vehículo de expresión y de comunicación. *"Sin la escritura, las palabras como tales no tienen una presencia visual, aunque los aspectos que representan sean visuales. Las palabras son sonidos. Tal vez se las 'llame' a la memoria, se las 'evoque'. Pero no hay dónde buscar para 'verlas'. No tienen foco ni huella (una metáfora visual que muestra la dependencia de la escritura), ni siquiera una trayectoria. Las palabras son acontecimientos, hechos"*. (Ong, 1982)

El referente de la palabra en puramente fáctico: *"las palabras son acontecimientos, hechos"*. Nada es mediador entre la palabra y lo que ella nombra, en cambio en la cultura de la escritura, la palabra además de designar, nombrar, representar simbólicamente lo nombrado, se registra en una huella visible desarrollada en un tiempo (secuencia de letras) y un espacio (grafía de cada uno de los sonidos).

En esta relación de tan directa asociación de la palabra con su referente real sin mediatización alguna –tal como ocurre en las culturas primariamente orales o cercanas a esa categoría– existe una reconocible asignación de *poder* a dicha palabra. Si, como planteaba Ong las palabras en este marco son puro hecho (acción), éstas pasa a ser un elemento que además de nombrar la realidad, de aludirla y organizarla, operan sobre ella y la modifican. La palabra actúa, interviene sobre objetos y personas. Nuevamente una cuestión a ser analizada en comparación entre la lógica desde donde se soportan culturas letradas y las que no lo son.

"La gente oral no tiene sentido de un nombre como una etiqueta, pues no tiene noción de un nombre como algo que pueda visualizarse. Las representaciones escritas o impresas de las palabras pueden ser rótulos, la misma condición no puede aplicarse a las palabras habladas, reales". (Ong, 1982)

La palabra es acción, es hecho. Se pronuncia, se recuerda, se escucha, no se grafica. Por lo tanto, no existiendo registro escrito de lo que lo dicho produce, se conoce, se sabe, se recuerda aquello que es recuperado a partir de la memoria. En una cultura primariamente oral, sólo puede ser actualizado como conocimiento aquello que se recuerda. Ese recuerdo remite a un *saber común* que se abstrae de la experiencia, recordado a partir de 'fórmulas' o patrones fijos que hacen factible esa recuperación. Generalmente, esos patrones de la oralidad tradicional apelan a la función poética del lenguaje en aspectos tales como ritmo, rima, para hacer posible el acto de recordar, de recuperación. De este modo, canciones, coplas, refranes y proverbios, poemas narrativos de larga extensión, leyendas, acertijos, fábulas y otros géneros similares se despliegan en palabras "en acto" que a su vez producen conocimiento en alto grado de condensación semántica.

El sujeto toma estas palabras, las enriquece a través de miradas y aproximaciones que van realimentando constantemente aquel caudal semántico de origen. De este modo se logra la perdurabilidad del sentido a través del tiempo, todos en cooperación con un bien común participando en colaboración para su permanente vigencia.

Otra de las características apuntada por Ong en lo que al pensamiento primariamente oral refiere tiene que ver con que los enunciados narrativos tienen una fuerte preponderancia a la yuxtaposición o acumulación de frases antes que la inclusión de subordinadas. En este sentido, un ejemplo que varios autores toman es el del Libro de Génesis: "*Al principio Dios creó el cielo y la tierra. Y la tierra era informe y vacía y las tinieblas cubrían la superficie del abismo, y el espíritu de Dios se cernía sobre las aguas. Y Dios dijo: Hágase la luz. Y se hizo la luz. Y Dios vio que la luz era buena y separó la luz de las tinieblas. Y llamó a la luz día y a las tinieblas noche*"...Las palabras fuertemente ligadas a la acción, en un alto grado de condensación narrativa, cada oración como bloque de significación contundente sólo articuladas por el conector "y".

En cambio, en la escritura, la preocupación por la organización sintáctica de la frase y del texto es notoria e indispensable. El texto en las culturas orales es funcional a algo, su importancia radica en su mayor eficacia respecto de lo que el hablante busca en el oyente. No es una cuestión de tema o de información. Se trata de una manera en que éstos deben ser abordados para el logro de los propósitos fijados en la comunicación con la audiencia y de los modos que puedan resultar más eficaces para captar su atención. (Puede verse para ello payadas, cuentos humorísticos, relatos de experiencias, leyendas y cualquier otra forma de la narrativa popular). Por su modo de circulación desde códigos orales el avance de la información desarrollada en los textos se logra sobre la base de la construcción de "focos de atención" que hacen posible la progresión textual, para lo cual su tratamiento llega inclusive a ser copioso y hasta redundante.

En cambio, la escritura no permite la redundancia ya que esto convertiría a la lectura en una tarea harto fatigosa. Diferente es con la palabra hablada, no se puede "volver atrás" sobre el texto. De este modo, esta copiosidad sostiene el enunciado con eficacia hacia la captación de la audiencia y colabora con el sostenimiento del tema y de los procesos discursivos. Además de lo apuntado por Ong como *Psicodinámicas de la Oralidad* –de las que se han tomado las más representativas– cabría una pequeña reflexión respecto de la implicancia del silencio en las prácticas discursivas de las culturas no letradas.

Generalmente se dedica un importante esfuerzo en lo que refiere al análisis de la palabra, de lo audible en la situación de enunciación, pero también es conveniente reparar en lo que el silencio implica en estos contextos. La escritura, salvo por los signos de puntuación que indican una pausa pensada para favorecer la lectura y la conceptualización, no da cuenta del silencio como unidad significante.

El silencio, en las culturas primariamente orales, abre, concentra sentidos, es portador de significados. El silencio no implica sólo ausencia de palabras. Éste representa otra forma de "estar diciendo", diciendo desde la contemplación hacia dentro o fuera del sí mismo en una búsqueda diferente para la explicitación "audible" del sentido.

La cultura escrita da con frecuencia al silencio la categoría de déficit lingüístico cuando se enfrenta con sujetos pertenecientes a culturas orales. Con lo cual, si se lo considera como tal, lo deficitario debe ser compensado, sin reparar en el silencio como entidad en sí mismo desde la perspectiva de la cultura sostenida desde la oralidad. Si en cambio se ubica a la palabra como vehículo de significación y al silencio como igualmente portador de significados interpretables desde las condiciones de contexto, la situación de enunciación se enriquece al potenciarse ambos como aspectos de "lo dicho".

Esto último es muy importante a la hora de encarar propuestas metodológicas para las prácticas de enseñanza en un proceso de alfabetización de adultos, sobre todo en lo que hace a la etapa

correspondiente a la Alfabetización Inicial. En líneas generales, los docentes señalan las "dificultades" que se observan en quienes están empezando a trabajar con la escritura en edad adulta en lo que hace al logro procesos de comunicación a partir del manejo de la oralidad.

Tal como ha quedado dicho en párrafos anteriores, la alfabetización debe ser concebida no como el aprendizaje sistemático del código alfabético sino más bien como prácticas sociales para la interacción con la escritura. Visto así, no puede tampoco ser concebida la oralidad por fuera del marco de las prácticas de interacción comunicativa de un grupo social determinado y será desde esta afirmación que deberán seleccionarse las estrategias didácticas correspondientes.

A las cuestiones anteriormente planteadas importaría agregar que las culturas con soporte primariamente oral, generalmente imprimen a sus enunciados y prácticas comunicativas diferentes ritmos a los que pueden reconocerse en las producciones orales en el ámbito de culturas letradas. De esta manera también se ubica a la palabra audible en una dimensión diferente respecto de pausas y silencios ya que también se determina un modo de comunicación para el sujeto con el sí mismo y con los otros.

Teniendo en cuenta las características del entorno vital de las culturas orales con escasa o ninguna frecuentación de la escritura, importa lo que señala Havelock: *"El ser humano natural no es escritor ni lector, sino hablante y oyente. Esto debe ser tan cierto hoy en día como lo era hace siete mil años. Desde la perspectiva del proceso evolutivo, la escritura, en cualquier etapa de su desarrollo, es un fenómeno advenedizo, un ejercicio artificial, una obra de la cultura y no de la Naturaleza, impuesta al hombre natural"*. (Havelock, 1988)

3.a. Integración de la oralidad a los procesos de adquisición de la lectura y la escritura

En la línea de trabajar aspectos relacionados con procesos de alfabetización de jóvenes y adultos que en líneas generales pertenecen o se desenvuelven en medios no letrados o escasamente insertos en el universo de la cultura escrita restaría, para completar este panorama general, un análisis tendiente a la observación de los procesos implicados en ese pasaje de categorías primariamente orales hacia una oralidad integrada a la adquisición de la lectura y de la escritura.

Esto hace referencia a una cuestión ciertamente compleja y que requiere una descomposición cuidadosa a la hora de intentar hacer explícitos factores intervinientes en este pasaje indisolublemente ligado a todo proceso de alfabetización de un sujeto adulto con estas características de pertenencia cultural.

De la pertinencia de los criterios para el análisis dependerá la calidad de estrategias pedagógicas que se propicien para el acceso a la lectura y a la escritura en personas ya adultas que provienen de una tradición en la que la letra escrita no constituye más que la consolidación de una cultura a la que no se pertenece y en muchos casos, es precisamente la escritura el soporte de prácticas sociales que determinan su marginación.

Hoy ya no se discute que en las culturas letradas el acceso a lo escrito se da mucho antes de que se inicie la escolaridad. *"El sentido de producir significados desde los libros y relacionar sus contenidos con el conocimiento del mundo real no es sino una forma de obtener ese conocimiento y esto es a menudo interpretado como 'natural' más que como 'aprendido'"*. (S.B. Heath, 1982)

En medios letrados las personas se ven interactuando con la letra escrita desde los primeros años de vida. Padres, abuelos o cualquier otro adulto cercano a la realidad cotidiana del niño utiliza libros de cuentos, libros de figuras y objetos, folletos publicitarios, revistas u otro tipo de publicaciones que son utilizadas para el entretenimiento en ratos de juego, antes de ir a dormir o mientras se alivia el tiempo de convalecencia de alguna enfermedad.

Todas estas propuestas las encara el adulto en la mayoría de los casos con la sola finalidad de compartir un momento de esparcimiento en la que el niño fija su atención en objetos que como los juguetes o la televisión atrapan su atención y lo entretienen. De este modo y desde muy temprana edad pueden ponerse en contacto con personajes, historias, objetos, fenómenos, contextos, situaciones que tienen en el libro, en la revista, en el cartel o la frase su correlato de significación. El niño va incorporando, sin proponérselo, la certeza de que en la letra escrita hay *información* guardada, representada y significativa y advierte que existen mecanismos para obtenerla que infiere tienen que ver con procesos de lectura y de decodificación.

Aún cuando el ser pequeño no le permita acceder por sí mismo a esos procesos *sabe* que llegará el momento en que pueda acceder a dichos sentidos sin ayuda y por sus propios medios. No sólo lo sabe, sino que espera dicho momento con progresiva ansiedad. Muchos autores coinciden en ver a esta etapa previa a la escolarización como los primeros pasos de la alfabetización que posteriormente se encara de manera sistemática.

La letra escrita aún cuando no puede ser leída, es valorada desde el principio como registro de conocimiento, de respuestas, de explicaciones. En esta valoración, desde esta representación de lo escrito como *medio para* hay una aproximación hacia formas de conocer, de saber, de aprender. La escritura s concebida como algo mucho más amplio que un continuo de grafismos o de pequeños dibujos sin sentido no importa cuánto de esto pueda o no ser efectivamente decodificado por el niño. Si bien es el adulto quien lo hace por él, el niño *sabe* que tendrá acceso a códigos escritos del mismo modo en que pudo acceder a la deambulación independiente al caminar, a la posibilidad de comer solo o a la posibilidad de hablar.

Este acompañamiento el adulto lo hace desde la oralidad. Sin embargo desde el inicio se va incorporando 'lo hablado' y 'lo escrito' como en íntima vinculación. El más claro ejemplo se representa en el libro de cuentos: el adulto los "narra", pero el niño percibe que se lo está *leyendo*, que el soporte para lo narrado además de la voz y de las figuras está en el texto escrito. No admite cambios de palabras en una historia ya conocida, porque tiene la certeza de que *la letra escrita dice algo* y eso no hay por qué cambiarlo.

De este modo los niños pertenecientes a grupos letrados se ponen también en contacto con cadencias, entonaciones, con secuencias que dan una clara imagen auditiva de articulación de palabras en unidades con sentido que más tarde conocerá como oraciones que también ya pudo comprobar que forman parte de una unidad mayor que constituye el texto.

No ocurre ciertamente lo mismo en términos de frecuentación de lo escrito en medios culturales no letrados o de escasa frecuentación de la escritura. El cuento, el poema, la historia, no aparecen sostenidos desde la escritura. La palabra adquiere una diferente dimensión y es otra la aproximación a la construcción simbólica que en ella se sustenta.

Sin dudas, alfabetización en una muy importante medida implica la puesta en marcha de procesos para el acceso a la cultura escrita. Aquel que se inicia en la alfabetización proviniendo de un medio letrado se inserta en un universo diferente pero no de límites insospechados. Hay muchas estructuras de soporte ya incorporadas en donde progresivamente irán anclando sus aprendizajes.

Leer y escribir no implicará sino continuar aprendiendo lo que ya sus mayores con diferentes niveles de instrucción, diferentes perspectivas, modalidades y prácticas sociales le venían

enseñando, mostrando, exponiendo. El aprendizaje de la letra escrita constituye otro paso en su crecimiento como persona. Son muchos los marcos de referencia con los que cuenta para poder asimilar ese movimiento y adueñarse de estas nuevas dimensiones para la representación simbólica de la realidad y para la apropiación de nuevas herramientas de comunicación.

En cambio, cuando quien inicia un proceso de alfabetización proviene de una cultura no letrada, aprender a leer y a escribir representa el inicio de un proceso de interculturalidad en la que desde una identidad cultural determinada se busca acceder a otra cuyos códigos además de constituir en muchos casos modos diferentes para la representación de lo real, no sólo son hablados sino que se los escribe. Aprender a leer y a escribir implica no solamente graficar o decodificar, sino que se trata de interactuar con nuevas formas en la utilización de la palabra.

Ingresar a la cultura escrita conlleva un progresivo avance hacia el manejo de lo que algunos autores llaman "grandes masas de palabras". Indudablemente esto constituye a su vez la exigencia de interacción con una gama muy diversa de producciones, cada una de ellas perteneciente a una tipología discursiva determinada. con las consecuentes especificidades en términos de exigencias de lectura y escritura.

Importa que los que tienen a su cargo la tarea de alfabetizar, sobre todo en el caso de personas adultas y tomando en cuenta cuestiones que han venido desarrollándose, seleccionen las estrategias necesarias para que la interacción con la letra escrita se organice a partir de una cuidada progresión de la dificultad no sólo en términos de tópicos, temas o contenidos desarrollados sino en relación con la necesaria gradación de dificultad en la organización textual.

La apropiación de la escritura, no implica el manejo del código alfabético, sino más bien la posibilidad de transitar por una diversidad textual lo más amplia que sea posible, ya sea leyendo o escribiendo, y siempre contando con las propuestas didácticas necesarias que permitan al sujeto que aprende transformar toda letra escrita en información individual y socialmente significativa.

4. Acerca de metodologías de trabajo en la alfabetización de jóvenes y adultos

El aprendizaje de la escritura representa un objeto de conocimiento, pero siguiendo la línea de lo que ha venido siendo desarrollado en relación con la definición de perspectivas del proceso de alfabetización, puede afirmarse que se trata de un objeto social y no un objeto escolar. Suele ser difícil para pedagogos y docentes asumir a la escritura como una herramienta para la interacción social en el ámbito de culturas letradas más que como un contenido central para ser desarrollado en el marco de los diseños curriculares sobre todo en el nivel de la Educación Básica.

Dado que las sociedades contemporáneas en su gran mayoría asignan a la escuela la tarea de alfabetizar suele centrarse en esta institución la casi razón de ser del aprendizaje de la letra escrita. De este modo y tal como lo apunta Emilia Ferreiro llega un punto en que cabe la pregunta "*¿estás alfabetizando para pasar de primero a segundo o alfabetizas para vivir en el mundo contemporáneo?*" (Ferreiro, 1998).

Planteada la pregunta, se imponen las decisiones, en este caso, que conducen a la selección unas u otras estrategias metodológicas, este y no otro contenido, siguiendo una u otra finalidad. La decisión no es menor y mucho menos sencilla. O la escritura se ubica en el marco de aquello

para lo que fue creada en términos de un modo de representación simbólica para la comunicación y la interacción social o se transforma en un tópico escolar de envergadura sobre los que instituciones educativas fijan su horizonte de decisiones didácticas. De la mirada estratégica que sobre la escritura se fije, dependen las prácticas que se seleccionen para su enseñanza.

Mientras se van dando estas definiciones en el ámbito académico y de la investigación, en simultáneo continúan desarrollándose las propuestas metodológicas para la enseñanza de la lectura y de la escritura con mayor o menor grado de eficacia en los resultados dependiendo de cuál fue el alcance fijado para el proceso alfabetizador y qué variables fueron tenidas en cuenta para la construcción y concepción de su finalidad.

"Tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados: métodos analíticos vs. métodos sintéticos, fonético vs. global. Ninguna de estas discusiones ha tomado en cuenta lo que ahora conocemos: las concepciones de los niños² acerca del sistema de escritura. De allí la necesidad imperiosa de replantear la discusión sobre bases nuevas". (Ferreiro, 1997)

En líneas generales cuando ante el abordaje de la problemática de la alfabetización se privilegian aspectos relacionados con los métodos para su enseñanza como cuestión excluyente, es porque la mirada se centra básicamente en el docente, mientras que si lo que privilegia son aspectos vinculados con los procesos de cognitivos implicados, lo que se ilumina significativamente es el sujeto que aprende. Pensar en este sujeto de aprendizaje nos obliga a definirlo o, al menos, a concebirlo como tal para entonces pensar en las estrategias metodológicas que se consideren más pertinentes.

"Creo que conceptualizar a la escritura como representación y no como codificación tiene consecuencias diversas, incluso pedagógicas: el sujeto que aprende una codificación es un sujeto pasivo, el sujeto que aprende una representación es uno que formula hipótesis. Como maestro debo valorar los errores de una forma no mecánica, pues un error puede significar un avance en la conceptualización." (Goldin, 1998)

El sujeto de aprendizaje se concibe entonces no como quien pasivamente se incorpora a cada una de las secuencias de un método determinado, sino como un sujeto activo, pero no pensado en términos de desarrollar mucha cantidad de actividades sino porque está continuamente *organizando y reorganizando sus esquemas asimiladores*" (Ferreiro, 1998). El docente en un proceso de alfabetización concebido de este modo debe ser el promotor de propuestas que pongan a quien está en un proceso de progresiva apropiación de la escritura en constante interacción entre lo que llega como nueva información y lo que desde sus procesos cognitivos puede construir con ella.

En la medida en que la decisión respecto de cuestiones metodológicas se centre en el sujeto que aprende, podrá quien le enseña tener mayor dimensión respecto de qué representa la escritura como objeto conocimiento para él, cómo es que ésta es concebida, cómo es que es interpretada, cuál puede ser el grado de interacción posible entre este sujeto y la letra escrita y por lo tanto, cómo podrá apropiarse ese sujeto de dicho objeto de conocimiento.

No se trata de alimentar discusiones en torno de la ventajas o desventajas de un método de enseñanza de la lectura y la escritura por sobre el otro, si no se abre la discusión respecto de la reformulación de supuestos, marcos conceptuales y propuestas de implementación que hagan realmente posible que jóvenes y adultos analfabetos logren desde un trabajo inserto en marcos genuinos y desde una perspectiva adulta una apropiación del lenguaje escrito como herramienta cierta de mejoramiento de sus prácticas de comunicación con los otros y con su entorno y para avanzar fluidamente en los trayectos que emprenda para la construcción sistemática del conocimiento.

² Bien podría hablarse también de jóvenes y adultos que se encuentran en un proceso de alfabetización

Será importante entonces que cada propuesta metodológica sea analizada desde qué y cómo es concebida la finalidad para el aprendizaje de la escritura. Nadie pone en duda la necesidad de fijar acuerdos respecto de cuestiones metodológicas porque esto supondría una necesidad también importante respecto de cómo encarar un proceso alfabetizador. Pero en lo que sí es necesario insistir y recalcar es que cuando una propuesta metodológica no cuenta con el necesario soporte en términos de finalidad –aprendizaje del código alfabético para la transcripción escrita de la oralidad o aprendizaje de un nuevo objeto de conocimiento– convierte toda iniciativa en la aplicación de “recetas” vacías de un contenido realmente significativo para quien aprende y también para quien enseña.

Detrás de cada práctica de enseñanza subyace sin duda alguna forma de concebir al sujeto que aprende: o lector y escritor que se definen como tales por asociar figuras a sonidos, o se definen como sujetos progresivamente “atravesados” por la lectura y la escritura –en papel impreso o en soporte informático– a partir de lo cual modifican constantemente su concepción de sí mismos y del contexto en el que se desarrollan. Quien diseña o selecciona propuestas metodológicas debe al menos hacer un alto para definir en qué sujeto de aprendizaje está pensado de modo tal de elegir en consecuencia hacia dónde dirigir sus acciones de enseñanza.

“... desde nuestro punto de vista, los cambios necesarios para enfrentar sobre bases nuevas la alfabetización inicial no se resuelven con un nuevo método de enseñanza, ni con nuevos tests de madurez o de pre-detección, ni con nuevos materiales didácticos [...] Es preciso cambiar los puntos por donde hacemos pasar el eje central de nuestras discusiones. Tenemos una imagen empobrecida de la lengua escrita: es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación de lenguaje. Tenemos una imagen empobrecida del niño³ que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo” (Ferreiro, 1997). Es necesario que quienes alfabetizan, quienes tienen a su cargo las definiciones curriculares o las políticas educativas respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura a sujetos adultos, lo tengan en cuenta.

³ O bien, el adulto.

Bibliografía

- García Carrasco, J. *La educación básica de adultos* (Barcelona, CEAC, 1991)
- Varios. *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*. (México, Centro de Estudios Educativos, 1982)
- Freire, P., Macedo, D. *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. (Barcelona, Paidós, 1989)
- Cortés, M., Bollini, R. *Leer para escribir*. (Buenos Aires, El Hacedor, 1997)
- Jordán, J. A. *Propuestas de educación intercultural* (Barcelona, CEAC, 1996)
- Varios. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. (UNESCO, 1994)
- Cook- Gumperz J. *La construcción social de la alfabetización* (Barcelona, Paidós, 1988)
- Ferreiro, E. *Alfabetización. Teoría y práctica* (Madrid, Siglo XXI, 1998)
- Ferreiro, E. *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro* (México, FCE, 1999)
- Descardecí, Maria Alice A. "O incentivo municipal a alfabetização: um evento de letramento na comunidade" (En: Kleiman, A., Signorini, Inés e colaboradores. *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos* Porto alegre, Artes Medicas Sul, 2000)

Métodos aplicados en América Latina

1. Método psicosocial
2. El método de la discusión
3. Métodos que enfatizan el significado del lenguaje escrito utilizando como unidad la oración
4. Métodos que utilizan juegos y simulaciones

Métodos aplicados en América Latina

Eugenio Rodríguez Fuenzaldía
-CREFAL 1982-

En este Anexo se presenta una síntesis de algunos de los métodos incluidos en la segunda parte del libro Metodologías de Alfabetización en América Latina. El propósito es que las propuestas implementadas en diversos países del continente sirvan como aporte para el diseño de estrategias y la elaboración de materiales para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires

1. Método psicosocial

Este método es el fruto de los trabajos realizados por el educador brasileño Paulo Freire. Para comprender más ampliamente el método, sería necesario destacar dos elementos generales:

- Se sitúa a la alfabetización en el marco de una dinámica educativa propia de sujetos adultos. Esa dinámica está caracterizada como: **dialógica** (la Educación es una interacción entre personas); es **problematizadora** (implica inserción crítica en la realidad donde nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo) y **recoge la experiencia de los adultos** porque aprenden a decir "su palabra".
- La alfabetización es un **proceso cultural de masas**, en cuanto permite un crecimiento de la identidad social y tiene **una significación concientizadora**. Por ello, la acción alfabetizadora coopera con la liberación y rechaza la invasión cultural como penetración de los invasores en el contexto cultural de los oprimidos.

Fases del método

a. Relevamiento del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará

Este relevamiento se realiza mediante encuentros informales con las personas de las áreas escogidas. A través de estos encuentros, se determinan los vocablos con una alta carga emocional y aquellas expresiones típicas de la población, sus expresiones peculiares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos.

Las palabras generadoras deben salir de este relevamiento y no deben ser una selección de palabras realizadas en el escritorio, por muy técnico que sea el proceso.

b. Elección de palabras a partir del universo vocabular

La selección debe ser realizada bajo los criterios de:

- riqueza fonética;
- dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en una secuencia que va, gradualmente, de aquellas de menor dificultad a las de mayor dificultad);
- matiz pragmático de la palabra, lo que implica una mayor pluralidad en el enraizamiento de la palabra con una realidad social dada, cultural, política, etc.

"Hoy, dice el Profesor Jarpes Macial, veremos que tales criterios están contenidos en el criterio semiótico: la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor "porcentaje" posible de los criterios: Sintáctico: posibilidades o riqueza fonética, grado de dificultad fonética compleja, de posibilidad de manipulación de los conjuntos de signos, las sílabas, etc. Semántico: mayor o menor "intensidad" de vínculos entre la palabra y lo que designa, mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado. Pragmático: concientización potencial de la palabra, el conjunto de reacciones socio-culturales que la palabra genera en la persona o grupo que las utiliza".

c. Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar

Son situaciones problemas codificadas que serán decodificadas por los grupos con la colaboración del coordinador de debate. El debate sobre ellas irá llevando a los grupos a concientizarse para que se alfabeticen. Dichas situaciones son locales y abren perspectivas para el análisis de problemas nacionales y regionales. Dentro de su análisis se van insertando las palabras generadoras según la graduación señalada y éstas engloban toda la situación o se refieren a uno de sus elementos.

d. Elaboración de guías que colaboren con el trabajo de los coordinadores en el debate

Se propone la confección de fichas con la descomposición de las familias fonéticas correspondientes a los vocablos generadores. En esta fase se habla también de "fichas de descubrimiento".

La ejecución práctica del método implica que proyectada la situación con la palabra generadora se inicia el debate en torno a sus implicaciones. Cuando el grupo ha agotado, con la colaboración del coordinador, el análisis (decodificación) de la situación dada, se vuelve hacia la visualización de la palabra generadora. Visualización y no memorización.

Visualizada la palabra, establecido el vínculo semántico entre ella y el objeto a que refiere representado en la situación planteada se muestra al adulto, en otro cuadro, la palabra sin el objeto que se nombra.

De inmediato, se presenta la misma palabra separada en sílabas. Reconocidas las sílabas se pasa luego a la visualización de las familias fonéticas que componen la palabra que se está estudiando.

Estas familias, estudiadas aisladamente primero, son presentadas después en conjunto, de donde se llega al último análisis que lleva al reconocimiento de las vocales. Mediante la "ficha de descubrimiento", haciendo la síntesis, se trabaja en orden al descubrimiento del mecanismo de la formación vocabular, en una lengua silábica como el español y el portugués, realizada mediante combinaciones fonéticas. Apropiándose críticamente y no memorizando (lo que no sería apropiación de este mecanismo) comienza cada persona a producir, por sí misma, su sistema de signos gráficos.

Terminados los ejercicios orales, en los que no sólo hubo conocimiento sino reconocimiento, sin el cual no hay verdadero aprendizaje, se pasa, de inmediato a la escritura.

En los próximos encuentros, llegan tantos vocablos como puede haber creado cada persona según las combinaciones entre los fonemas conocidos. No importa que traiga palabras que no posean un verdadero contenido conceptual. Lo que importa es el descubrimiento del mecanismo de las condiciones fonéticas. La revisión de los vocablos creados se debe hacer por el grupo, con la ayuda del coordinador, y no por éste sólo con la asistencia del grupo.

La influencia del método psicosocial en América Latina a partir de la segunda mitad de la década de los setenta ha sido muy fuerte, sin embargo, no siempre se ha tomado en conjunto todos los elementos y secuencias que lo componen y caracterizan. Así, algunas experiencias han reducido su aplicación omitiendo el levantamiento del universo vocabular y estableciendo las mismas palabras para todo un país las que son decodificadas en el proceso de la alfabetización. Entre éstas podemos señalar:

Manual del Método Psicosocial para la Enseñanza de Adultos (Chile)

Este manual, elaborado y aplicado por el Ministerio de Educación de Chile entre 1966 y 1973, selecciona 17 palabras generadoras para ser utilizadas en todo el país: casa - pala - carnicero - vecino - zapato - escuela - ambulancia - sindicato - compañero - radio - harina - chiquillo - jugo - trabajo - guitarra - fábrica - pueblo.

El ordenamiento de las palabras se realiza sobre la base de los sonidos y la frecuencia de su uso. En la aplicación de ambos criterios se ha tenido en cuenta también una selección funcional de las palabras. Las letras se presentan en el siguiente orden: e (sonido fuerte), a, s, o, u, e, p, l, m, n, v, e (sonido suave), z, t, b, d, ñ, r (sonido suave), r (sonido fuerte), h, rr, ch, qu, u, y, g. Además, se presentan los sonidos de pausa y de expresión.

Las sílabas están graduadas según su complejidad: simple directa (ca), simple inversa (es), simple con diptongo (cui), mixta o compleja (lan), mixta o compleja con diptongo (true), mixta con grupo consonántico y diptongo (cruel).

Se parte de la base que el número de sílabas no determina las dificultades de la lectura de las palabras. Por tanto, no hay necesidad de empezar por palabras monosílabas, seguir con bisílabas y leer al final las palabras con mayor número de unidades silábicas. Por el contrario, la variedad en la extensión de las palabras facilita su visualización y lectura.

Se señala además que la forma de las palabras influye en la facilidad o dificultad con que se lean. Las palabras que llevan letras de forma ascendente (por ejemplo, h) o letras que tienen forma descendente (por ejemplo, j) son más fáciles de reconocer.

En relación con la escritura, se indica que no basta con la escritura alfabética, porque la función de la letra en el lenguaje escrito está condicionada por la estructura silábica de la cual forma parte.

Para el desarrollo de la alfabetización se indican los siguientes pasos:

- a. La primera fase es de motivación y se busca introducir al grupo en el concepto de cultura. Contiene tres series con tres láminas, las dos primeras, y dos láminas, la última. La primera serie está referida al trabajo. La segunda serie sitúa a los adultos en la creación de instrumentos y medios por parte del hombre. La tercera serie: Arte y Educación.
- b. La segunda fase se refiere a la lectura y escritura de las palabras generadoras. En cada una de las palabras se señalan objetivos de concientización con una pauta de reflexión y discusión, objetivos de lectura, procedimientos y ejercicios.

Metodología de alfabetización, Ministerio de Educación (Panamá)

Se elaboró en 1979 para aplicarse en las acciones de alfabetización panameñas. Esta metodología tenía como antecedente otra, también de tipo psicosocial, que se había aplicado en la Campaña de 1975 llamada "Educación Campesina - Alfabetización - Tierra Producción".

El análisis de esta metodología se centra solamente en los aspectos de ejecución práctica.

Las palabras generadoras sugeridas son: leche, casa, desayuno, voto, medicina, panameño, familia, zapato, máquina, trabajo, semilla, fruta, hamaca, embarazo, crédito, gobierno, kilómetro, examen, carretera.

- a. Se inicia el proceso de la alfabetización con la presentación de una lámina que contiene una situación. Así, por ejemplo, la siguiente lámina tiene como tema central la leche:
Presentada la lámina, se promueve el diálogo entre los adultos participantes. Se trata de incentivar un intercambio de experiencias lo que los llevará a descubrir, concluir y tomar decisiones para superar sus problemas.
- b. El alfabetizador presenta la palabra con letra impresa, en este caso LECHE, y el grupo observa. El alfabetizador la lee en voz alta.
El grupo la lee en forma colectiva e individual.
El grupo la pronuncia lentamente.
El grupo reconoce la palabra.
- c. El alfabetizador presenta la palabra descompuesta en sílabas
Le-che
El grupo primero observa y luego lee las sílabas.
- d. El grupo observa la primera sílaba: LE y luego la combina con las vocales LE - LA - LI - LO - LU. El grupo lee colectiva e individualmente la familia silábica.
El grupo compara las sílabas que forman la familia. De igual manera se hace con la sílaba: CHE.
Luego, el alfabetizador presenta el conjunto de las familias silábicas e invita al grupo a observar y leer:
LE-LA-LI-LO-LU
CHA - CHE - CHI - CHO - CHU
El alfabetizador presenta el cartel con las vocales e invita al grupo a que las pronuncie.
El grupo comenta la importancia de las vocales en la formación de la sílaba.
El alfabetizador presenta, nuevamente, el conjunto de las familias silábicas y, luego de ser observadas atentamente por el grupo, los orienta hacia la formación de nuevas palabras. Se comenta el significado de cada una.
Las palabras, oraciones y pequeños párrafos se utilizan para realizar prácticas de lectura.
- e. En relación con la escritura:
El grupo observa e imita los movimientos que hace el alfabetizador al escribir la palabra en el pizarrón o tablero. El grupo realiza los ejercicios para facilitar el movimiento de la mano y el manejo del lápiz.
El alfabetizador escribe la palabra con letra de imprenta y debajo con letra cursiva, en minúscula.
Se pide al grupo que escriba la palabra con letra cursiva. El alfabetizador escribe las familias silábicas con letra cursiva y luego lo hace el grupo.
El grupo escribe las palabras formadas durante el periodo de la lectura.
Se incentiva al grupo para que escriba nuevas palabras, frases, oraciones o párrafos.

Existen otras experiencias que se desarrollan sobre la base del Método Psicosocial las cuales siguen paso a paso las etapas señaladas por su autor Paulo Freire y refuerzan algunos aspectos

como tales como la inclusión de unidades temáticas orientadoras, la secuenciación de las palabras atendiendo a una creciente concientización y "lectura" de imágenes.

Entre estas experiencias podemos señalar, a modo de ejemplo las siguientes.

El método de CREAR. Argentina

Elaborado y utilizado en Argentina durante la primera mitad de la década del 70 por la Dirección Nacional de Educación del Adulto. La sigla resume el título "Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción".

Este método supone:

- La participación organizada de los adultos.
- La conducción y aporte eficaz del educador.
- La información y reflexión sobre los problemas del grupo, de la comunidad y del pueblo.
- El aprendizaje de la lecto-escritura ligado a las tareas de la comunidad.
- Una evaluación que contemple la incorporación de nuevos conocimientos y el avance en el grado de organización de los grupos y sus comunidades.

Los momentos de aplicación son:

- a. Relevamiento del Universo Temático-Vocabular: realizado por el Coordinador de Base junto con los miembros de la misma comunidad. Este trabajo da como resultado las quince o veinte palabras más utilizadas y de mayor significación para una comunidad.
- b. Momento de la Motivación: este aspecto debe estar presente desde el momento en que se propone al grupo la alfabetización. Por tanto, se debe dar como momento inicial y como proceso constante cuando el Coordinador de Base logra proponer y ejecutar la alfabetización como un medio eficaz para la solución de las necesidades del grupo.
- c. Momento de la información y reflexión. Una vez relevado el Universo Temático-Vocabular e interesado el grupo en su tarea, se pasa al tratamiento de la primera situación clave, para ello dicha situación se presenta graficada en una lámina. Esto se orienta a la reflexión y debate, ayudado por el Coordinador de Base.
- d. Momento de la lecto-escritura. Luego de una lectura realizada por todos, se escribe la palabra que los adultos identifican y leen. Posteriormente se procede al uso de la "ficha de descubrimientos", momento altamente creativo.
- e. Evaluación: Se realiza por todos sobre la base de dos cuestiones:
 1. Respeto del ritmo de aprendizaje del grupo.
 2. Asimilación de los contenidos y modificación de las conductas.

Las unidades temáticas desarrolladas por la Campaña fueron:

 - Socio-política familiar
 - Socio-política laboral
 - Socio-política habitacional y asistencial
 - Socio-política sindical
 - De recreación y comunicación
 - De integración nacional y latinoamericana

Las palabras generadoras establecidas para las regiones de la Capital Federal, Gran Buenos Aires y La Pampa fueron: leche, casa, ropa, zapato, hijo (Unidad socio-política familiar); vecino, villa, escuela, hospital (Unidad socio-política habitacional y asistencias); voto, delegado, compañero, sindicato (Unidad socio-política sindical); campesino, máquina, trabajo (Unidad socio-política laboral); televisión o radio, guitarra, fútbol (Unidad de recreación y comunicación);

pueblo, gobierno, América Latina unida o dominada (Unidad de Integración Nacional y Latinoamericana).

Las palabras, si bien son flexibles por cuanto el Coordinador de Base puede cambiarlas e integrar los contenidos temáticos con otros términos, deben respetar una progresión temática, esto es, deben contemplar desde lo más inmediato, lo que se ve diariamente, a los problemas más generales y mediatos.

Además, deber guardar un criterio de progresión lingüística. Se propone como posible progresión lingüística, que respeta la complejidad silábica, la siguiente:

Consonante + vocal (le)
Vocal + Consonante (en)
Consonante + diptongo (lí)
Diptongo + consonante (aus)
Consonante + vocal + consonante (con)
Consonante + diptongo + consonante (sión)
Grupo consonántico + vocal (tra)
Grupo consonántico + diptongo (traí)
Vocal + consonante + consonante (ins)
Grupo consonántico + vocal + consonante (tren)

Las palabras deben cubrir todos o casi todos los sonidos y las letras. La ejecución práctica sigue la secuencia general señalada para el Método Psicosocial.

Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado con énfasis en alfabetización, Ministerio de Educación Nacional (Colombia)

Este Proyecto se inicia en 1980 bajo la responsabilidad de la División de Currículo No Formal de la Dirección General de Capacitación dependiente del Ministerio de Educación Nacional, y entre sus objetivos está la experimentación de un modelo de alfabetización llamado "Método Psico-social de Palabras Generadoras" para zonas rurales y urbanas. La experiencia, en su primera etapa, se realiza en la zona de Boyacá.

En esta experiencia, la alfabetización es concebida como el momento inicial de un proceso complejo y permanente en la Educación de Adultos, el cual se propone brindar a los adultos las herramientas necesarias para desenvolverse de manera racional frente a la realidad que los rodea y para asimilar sistemáticamente los conocimientos a que tengan acceso.

Para lograr la finalidad asignada a la alfabetización se elaboró un método definido como un proceso que consiste en el paso de las vivencias y experiencias del adulto, comprendidas por él críticamente, a la lectura y escritura de los símbolos escritos que las representan.

Este proceso metodológico tiene las siguientes fases:

a. Descripción de la zona de influencia del Centro de Alfabetización desde el reconocimiento del universo vocabular

El proceso comienza con la recopilación de información sobre las condiciones de vida, las necesidades, las aspiraciones y los problemas de la población.

Se registran los aspectos de mayor significación social y las expresiones o vocablos más generalizados con relación a dichos aspectos.

Para realizar el estudio de la comunidad se establecen contactos con personas o grupos representativos. Estos contactos sirven a su vez para estimular el interés en la realización de un proyecto de esta índole.

b. Selección de las palabras generadoras

Esta selección se realiza de acuerdo con los siguientes criterios:

- **Fonético:** cada palabra generadora debe contener las sílabas cuyas familias faciliten la formación de otras palabras conocidas en el medio.
- **Semántico:** las palabras generadoras deben ser castizas y correctamente utilizadas en cuanto a su significación.
- **Pragmático:** posibilidad de generar reacciones socio-culturales en la persona o grupo que las utiliza.

c. Elaboración del material

- **Láminas.** A cada palabra generadora corresponde una unidad de enseñanza-aprendizaje y en cada una se elabora una lámina que representa una situación problemática de carácter regional pero que abre perspectivas para el análisis de problemas nacionales; además, estas láminas facilitan el aprendizaje de los símbolos escritos.
- **Hojas individuales:** En este método se trata de superar la "cartilla" mediante la elaboración de hojas individuales que contienen una ilustración, igual a la lámina utilizada para motivar y reforzar el aprendizaje. El vocabulario que se deriva de la palabra generadora, elaborado según las características del medio.
- **Material auxiliar:** Se deja librada a la creatividad del alfabetizador la elaboración de materiales que faciliten o amplíen el proceso de aprendizaje. Sin embargo, se recomienda un cuaderno de trabajo para los alfabetizadores.

d. Desarrollo de la acción alfabetizadora

- **Motivación grupal:** Por medio de reuniones con los participantes y utilizando algunas láminas se estimula la reflexión y discusión del grupo sobre problemas en relación con el hombre, el trabajo, la cultura y la comunidad. Ello permite un primer paso hacia una cohesión grupal y hacia una toma de posición con respecto a cada momento de la alfabetización.

El esquema que utiliza el alfabetizador para estas reuniones es el siguiente:

- Ver:** Lectura de imágenes, análisis de situaciones. Interpretación de lo que la lámina representa en sí misma, luego, para cada participante y, finalmente, para el grupo.
- Juzgar:** Análisis de causas y consecuencias.
- Obrar:** Hallazgos de soluciones.

Desarrollo de las unidades de enseñanza aprendizaje:

- Interpretación de la lámina y análisis de la situación correspondiente.
- Concreción de la situación-problema en palabras "habladas".
- Conversión de la palabra "hablada" en palabra "visual", para leerla comprensivamente.
- Identificación de las sílabas de la palabra generadora visualizada y formación de las familias silábicas.
- Descubrimiento de nuevas palabras.
- Conversión de las palabras en palabras "cinestésicas", de manera que las imágenes guíen los movimientos de las manos, para una escritura correcta.

e. Evaluación y repaso

Al terminar cada unidad se realiza una evaluación orientada a detectar las dificultades tomando como indicadores los ejercicios realizados en la hoja individual y en el cuaderno de trabajo. Al iniciar una unidad, se recomienda efectuar un repaso de la unidad anterior poniendo énfasis en los aspectos más débiles.

Cada cinco unidades se realiza una Evaluación Global orientada a estimular la capacidad de análisis de los adultos.

Para implementar cada uno de los pasos metodológicos, este Proyecto ha elaborado una serie de instrumentos entre los cuales destaca el referido a la descripción de la zona de influencia del Centro de Educación de Adultos e identificación del universo vocabular. En él se intenta obtener información en relación a los aspectos geográficos, económicos y sociales vinculados al entorno vital de los adultos que inician su proceso de alfabetización.

Además de esta etapa de alfabetización inicial, se tiene previsto la realización de una segunda y tercera etapa como refuerzo de la lectura y escritura, y como profundización del análisis crítico de la comunidad, de la región y del país. Para ello, se elaboraron 10 unidades referidas a los siguientes temas:

- 1.- Primeros auxilios
- 2.- El diálogo
- 3.- Utilidad del diálogo
- 4.- Todos debemos organizarnos
- 5.- La familia
- 6.- Acción comunal
- 7.- La educación
- 8.- El origen del hombre
- 9.- La interacción de los seres vivos
- 10.- El trabajo y la transformación del ambiente

Esta elaboración metodológica basada en el Método Psicosocial, intenta recoger las características, problemas y necesidades de las comunidades donde tiene lugar la acción alfabetizadora e incorpora en el proceso de alfabetización la hoja individual para que cada grupo de adultos pueda escribir las palabras que forman parte de su medio ambiente, lo que introduce un elemento de flexibilidad en el empleo de material escrito, incorporado al adulto con sus características específicas.

Existe un aspecto que no se destaca suficientemente en los documentos que explican este programa experimental, éste se refiere a la participación de la comunidad organizada en la ejecución del Proyecto, el rol que podría tener un Programa de Alfabetización para cooperar con la organización de base, cuando la comunidad no tiene un nivel adecuado de organización. Precisamente, por la estrecha vinculación que se desea establecer entre los contenidos de la alfabetización y la realidad de cada comunidad, la especificación de los mecanismos y formas de participación de la comunidad en el Programa de Alfabetización es necesario establecerlos y operacionalizarlos de una manera muy clara.

2. El método de la discusión

Este método pone el énfasis en la participación de los adultos en las diferentes fases del proceso de alfabetización: determinación de los objetivos, planificación, programación y desarrollo.

Una vez alcanzada la elaboración del plan de acción y de su programación, se inician las actividades previstas. El grupo se organiza según su conveniencia y decisión, teniendo tanta importancia la discusión en grupos pequeños como plenaria.

El aspecto fundamental del desarrollo de las acciones es la dinámica de la discusión. Ella constituye el eje central del proceso de alfabetización el cual puede ser apoyado por diferentes medios y materiales.

El proceso de la discusión tiene como punto de inicio la reflexión sobre las experiencias de cada participante, teniendo este momento un carácter especialmente descriptivo para lograr una amplia identificación de los componentes de las situaciones y actividades que cada uno

expone. Esta es una etapa de percepción de fenómenos particulares, de observación, de comparación de situaciones, a través de la cual cada uno de los adultos comprende la situación en que actúa, poniendo con ello las bases para una reflexión crítica.

La presentación de experiencias estimula la participación de todos, en la medida que se ha logrado crear un ambiente afectivamente favorable por el respeto y la consideración de las opiniones que se manifiestan.

Una vez lograda la presentación descriptiva de situaciones, la reflexión se profundiza al intentar la interpretación de las situaciones, buscando los elementos más generales que la constituyen, sus relaciones, causas y consecuencias. Aquí el debate puede ir acompañado del aporte que proporciona una persona especializada y de materiales que ayudan a la profundización, sin sustituir la reflexión grupal. Esta segunda etapa es, por tanto, de generalización y conceptualización. Se supera el nivel del fenómeno particular para percibir y comprender la totalidad.

El tercer momento se orienta hacia la reinterpretación de lo que cada uno realiza. Se proponen proyectos nuevos o una reorientación de las actividades, todo ello basado en los aspectos reflexionados y en la disposición de mutua cooperación que se ha logrado a través del proceso. Esta etapa tiene importancia porque logra traducir a un nivel operativo, identificando las posibilidades de acción, los elementos analizados y las proyecciones.

En este proceso, los contenidos y las palabras surgen de la discusión de los participantes en relación con las situaciones iniciales que se han vertido como elementos dinamizadores de la discusión. Dada la multiplicidad de posibilidades que este procedimiento tiene, el uso de materiales tiene un valor secundario. Para que, realmente, los materiales sean una ayuda a los alfabetizados deben ofrecer una heterogeneidad de contenidos y temas.

Cartilla Funcional Agropecuaria (Venezuela)

Fue elaborada para los parceleros del Sistema de Riego "Las Majaguas" en el Estado Portuguesa, Venezuela. En ese lugar se alternan los cultivos del maíz y de la caña de azúcar. Este material formó parte del Proyecto Piloto Experimental de Alfabetización Funcional y se aplicó a partir de 1970.

La Cartilla tiene las siguientes características:

1. Discusión en torno de las operaciones y tareas que se cumplen en un determinado cultivo, constituye el método por excelencia.
2. La Cartilla está distribuida en tres unidades: maíz, caña de azúcar y reforma agraria: Cada unidad está dividida en temas y, a su vez, cada tema se desarrolla de acuerdo con los siguientes pasos:
 - Observación o demostración práctica
 - Discusión
 - Surgimiento de palabras
 - Análisis de las palabras claves
 - Composición de nuevas palabras
 - Ejercitación
3. Para la selección de las palabras surgidas se ha tenido como criterio central la significación que tienen para la vida laboral del campesino. En algunos casos, ello coincide con una estructura gramatical sencilla, pero en otros no.
4. La Cartilla tiene un total de 1.005 palabras diferentes.

5. Está acompañada de una guía didáctica y, también, de guías agropecuarias para que el instructor pueda dirigir la fase de discusión.
6. Además de las lecturas de comprensión y rapidez que comprende la Unidad N° 3, el seguimiento se hace con el mural "El Campesino".

La aplicación se inicia, en la Cartilla, de la siguiente manera:

- Experiencias de los participantes en torno del cultivo del maíz.
- Contenidos esenciales sobre el cultivo del maíz: dónde se realiza, qué condiciones requiere para que sea de buena calidad, errores que bajan la productividad, la comercialización y falta de organización del campesino, el problema de los Créditos, etc.
- A partir de la discusión y análisis, surgen algunas claves: maíz, semilla, cosecha, abono, mazorca, mata.
- Análisis de las palabras.

Inicialmente utilizan conjuntos de cuadros con figuras, los cuales se comparan entre sí hasta lograr la idea de elementos semejantes y elementos diferentes.

Estas ideas se aplican a las palabras para lograr el concepto de familia de palabras.

Luego, los participantes analizan cada palabra de la siguiente manera: leen primero toda la palabra, en segundo lugar leen la palabra deteniéndose en cada sílaba y finalmente leen las sílabas en orden distinto.

- Para la composición de nuevas palabras, se combinan las sílabas conocidas, primero entre las palabras y luego aisladamente.
- Ejercitación de la escritura.

Instrucciones:

- "Pase una raya debajo de las palabras 'semilla', 'mazorca', 'mata'."
- "Escriba al lado de cada dibujo la palabra correspondiente."
- "Complete los sonidos que faltan. Copie la frase."

Esta Cartilla introduce como nuevos elementos: la discusión sobre el trabajo productivo para plantearse los problemas que el proceso tiene; la derivación, a partir de la discusión realizada, de las palabras claves del proceso de la lectura y escritura; el trabajo con varias palabras claves para la significación de una unidad de aprendizaje.

La introducción de la discusión, como un camino para elevar el nivel de análisis que se tiene sobre la realidad vivida, partiendo de la observación de situaciones productivas, requiere de la formación y apoyo del animador de debate a fin de que, realmente, tenga habilidades para entender las formas de producción específicas de un grupo o comunidad determinada y realice una estimulación adecuada con vistas a analizar esa realidad, esto implica tener conocimientos y técnicas sobre producción agropecuaria, ayudar a un grupo a crecer en sus niveles de racionalidad partiendo de sus propias características culturales, conocer los contenidos culturales que caracterizan a una comunidad determinada. Ello requiere una formación muy completa del animador.

El énfasis de modo casi excluyente en los procesos productivos podría conducir a una funcionalidad de la alfabetización en el sentido de hacer más eficiente la productividad del recurso humano, sin tomar en cuenta otros elementos de tipo social. La experiencia que se presenta fue realizada entre pequeños parceleros, pero en las grandes haciendas donde la estructura de tenencia de la tierra es una de las causas de la situación en que se encuentra el campesino ¿cómo se plantea esta relación de la alfabetización con la producción?, ¿cuál sería el rol del animador de debate?. De alguna manera, la estructura socio-productiva en la cual está ubicado el adulto tiene que determinar el contenido de la alfabetización, orientándolo hacia el conjunto de su situación real.

3. Métodos que enfatizan el significado del lenguaje escrito utilizando como unidad la oración

En estos métodos la unidad significativa del lenguaje que se utiliza es la oración por cuanto reúne una idea y contiene un juicio acerca de los aspectos de la vida social y de la Naturaleza.

Algunos autores señalan que este camino metodológico es el más adecuado porque la unidad lingüística responde a una unidad de expresión que contiene los aspectos señalados. Además, la oración permite comprender una gran parte de los elementos sintácticos y fonéticos incluidos en el lenguaje escrito.

El cuidado que demandan estos métodos se refiere principalmente al componente cultural de las oraciones y a la adecuación de los contenidos a las características psicosociales del adulto, a sus necesidades, intereses, problemas y aspiraciones. Se presentan dos experiencias muy recientes, la Cruzada de Alfabetización de Nicaragua y el Modelo Educativo "Macac" que se realiza en Ecuador y que está dirigido a la población Quechua. Ambos ofrecen orientaciones metodológicas muy interesantes que de alguna manera, deben considerarse en las decisiones programáticas.

Cruzada Nacional de Alfabetización "Héroes y mártires por la liberación de Nicaragua"

Esta Cruzada, dirigida por el Ministerio de Educación, se implementó en todo su potencial a partir de 1980, Año de la Alfabetización, incorporando en ella a los ministerios, universidades, colegios, escuelas, sindicatos, ejército y en general a aquellas personas que tenían la posibilidad de alfabetizar.

Los principales objetivos de esta Cruzada fueron:

- Erradicar el analfabetismo de todo el territorio nacional para fortalecer la primera etapa de la transformación humanista de la sociedad
- Colaborar con el plan de reactivación económica del Gobierno
- Incorporar al proceso revolucionario, mediante la concientización política, a más de un millón de nicaragüenses
- Colocar a las comunidades en capacidad de aprovechar las oportunidades que les ofrece la Revolución Sandinista
- Obtener la educación integral de los jóvenes alfabetizados
- Señalar las bases para el Programa de Educación Permanente de Adultos

El método para la lectura y escritura, que se presenta a través de los materiales que se han elaborado, está compuesto por 28 temas ligados con el proceso revolucionario y con los aspectos que contempla el Programa de Gobierno de Reconstrucción Nacional. El primer tema se refiere a Augusto C. Sandino, declarado máximo héroe de Nicaragua; el segundo, el Fundador del Frente Sandinista, Carlos Fonseca, Comandante en Jefe; el tercero, el Frente Sandinista de Liberación Nacional; y los siguientes a los ejes temáticos ya señalados. Todos los temas están en un cuaderno titulado "El Amanecer del Pueblo" para el adulto que se alfabetiza y en otro de "Orientaciones" para el alfabetizador.

Cada tema ha sido tratado de la siguiente manera:

- Motivación: fotografía alusiva al tema.

Se incentivó el diálogo entre los adultos que se alfabetizan y el alfabetizador sobre el tema que presenta la fotografía.

- Lectura de una oración que resume el tema. Esta oración está escrita en el cuaderno del alfabetizador.
- Se extrae de la oración una palabra y se la descompone en sílabas. Se leen en conjunto y despacio, la palabra y las sílabas en que se puede dividir.
- Se forma la familia silábica a partir de la primera sílaba de la palabra seleccionada. Se lee cada sílaba de la familia formada.
- Se escribe la familia silábica, primero en el pizarrón para que observen los adultos el movimiento de la mano, y luego se pintan las sílabas punteadas en el cuaderno.
- Se incentiva la formación de palabras combinando las sílabas conocidas. Para ayudar a este proceso se construye un cartel donde se escriben las sílabas estudiadas.
- Se leen sílabas, palabras y oraciones que combinan la recientemente aprendida con otras de lecciones anteriores.
- Se leen y escriben palabras y frases.
- Se realiza un dictado de dos o tres palabras aprendidas y de una oración.
- Se termina escribiendo una oración -ya prevista- que refuerza algunas actitudes requeridas para la reconstrucción del país.

El método incorpora la idea de un tema de discusión sugerido por el cuaderno del alfabetizado en cada fotografía y una oración también señalada en el material, lo cual marca el inicio de la ejercitación para la lectura y la escritura. Cada tema y oración tienen un contenido político referido a la situación que vive el país y a los planes del Gobierno. Desde el punto de vista lingüístico incorpora el ejercicio de una escritura global, que no pone énfasis en las letras sino en la sílaba-palabra y oración, llegando a esta última en la segunda lección luego de un breve período de preparación en términos de adquirir la destreza para dibujar algunos trazos.

Se trabaja paralelamente con la escritura, de tal manera que el adulto adquiera, desde el inicio del proceso, un dominio total del lenguaje escrito.

La metodología utilizada y los materiales de alfabetización elaborados han logrado una disminución del analfabetismo (el total de alfabetizados durante la cruzada fue de 406.000 nicaragüenses de una población de 519.072 analfabetos, según el último censo) porque, además de estos componentes técnicos, la alfabetización se planteó como un objetivo nacional que movilizó a la población en orden de alcanzar una alfabetización masiva que ayudara a todos los adultos a conocer y comprender con mayor profundidad el proceso desarrollado en el país y a participar de éste de un modo más conciente y eficaz hacia el logro la reconstrucción nacional.

Otro aspecto que es necesario destacar se refiere a la vinculación de la Cruzada Nacional de Alfabetización con un "sistema de educación popular" que incorpora a los recién alfabetizados a un proceso educativo continuo, bajo la dependencia del Viceministerio de Educación de Adultos.

Por ello, se ha creado una etapa de "sostenimiento" que tiene una continuidad con la Cruzada Nacional por cuanto profundiza el aprendizaje de la lecto-escritura y de las Matemáticas y, a su vez, es una transición a la etapa de "seguimiento" que prepara a los adultos para su ingreso a la Primaria Especial y a otras modalidades de aprendizaje.

Desde el punto de vista operativo, la Cruzada Nacional de Alfabetización tuvo como unidad de operación a las Unidades de Alfabetización Sandinista (UAS) las cuales se transforman en Colectivos de Educación Popular (CEP) para la realización de las etapas de Sostenimiento y Seguimiento.

Modelo Educativo "Macac" (Ecuador)

Este proyecto se desarrolla a nivel de un sub-programa de la Campaña Nacional de Alfabetización y es un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), dependiente de la Universidad Católica de Quito.

Para comprender ampliamente las características de este proyecto hay que tener presente que su objetivo general fue elaborar, de la manera más científica posible, un instrumento de alfabetización que permitiera a las comunidades indígenas quichuas de las regiones de la Sierra y del Oriente su apropiación para que puedan llegar a tomar a cargo la solución de sus problemas de acuerdo con su propia realidad y sus propios criterios.

Este instrumento tiene tres etapas continuadas:

- **Alfabetización en lengua nativa**, para dinamizar el poder de análisis de los participantes y proporcionarles los siguientes instrumentos: lectura, escritura, matemática escrita, lenguaje de las imágenes;
- **Post-alfabetización también en lengua nativa**, para conducir a los participantes a responsabilizarse de sus problemas prioritarios dentro del marco de la misma comunidad;
- **Apertura hacia el mundo exterior mediante el acceso al español**, para conducir a los alfabetizados a participar en la solución de sus problemas sobrepasando los límites de su propia comunidad.

En esta presentación, la atención se centrará en la etapa de alfabetización especialmente en la metodología que contienen los materiales educativos elaborados para la lecto-escritura.

Se establecen cuatro principios generales para la elaboración metodológica:

- No existen, como se considera comúnmente, métodos universales de enseñanza que tengan validez en todos los contextos. Esto implica realizar investigaciones que permitan descubrir el sistema educativo subyacente en una cultura de tipo oral, como es la quichua, para integrarlo en un método de enseñanza de la escritura.
- Toda lengua puede ser empleada como lengua de enseñanza.
- Toda lengua refleja un poder de abstracción, dispone de un sistema de transmisión de conocimientos que permite determinar los esquemas cognitivos, contiene códigos que indican la presencia de relaciones entre los individuos y entre éstos y la naturaleza, reflejando una cosmovisión particular.
- Una alfabetización no puede ser aceptada sino cuando constituye una respuesta a las necesidades de los propios analfabetos y respeta su manera de pensar y actuar. Se excluyen, por lo tanto, las imposiciones provenientes del exterior que conduzcan a la destrucción de los valores socio-culturales de los grupos.
- La evolución, el progreso y el desarrollo no son posibles si los individuos no están concientes de su propia capacidad para comprender el mundo y actuar con una proyección hacia el futuro. La Educación, por lo mismo, debe proveer de los recursos necesarios para poder responder a los cuestionamientos fundamentales que se plantea el analfabeto en relación con su porvenir y el de la sociedad a la que pertenece.

Cada uno de estos principios implicó la realización de una serie de investigaciones, que en el caso de la alfabetización, se refirieron a las siguientes áreas:

- temas, con inclusión de un estudio de casos para ilustrar
- frases clave
- dibujo e ilustraciones
- ejercicios de pre-aprendizaje
- grafía para la lengua nativa

- ejercicios de escritura
- ejercicios de lectura
- ejercicios para pasar de la lectura a la acción,
- técnicas pedagógicas
- confección de los folletos

Estas áreas se analizaron dentro de las perspectivas de validez socio-cultural, eficacia pedagógica, nivel de los participantes y grado de apropiación por parte de los monitores, sin descuidar las limitaciones de tipo económico.

Por su parte, los materiales elaborados han sido objeto de una verificación constante para determinar su grado de aceptación cultural y de apropiación por parte de los grupos.

Para que se produzca el proceso de la apropiación se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

- Todas las comunidades no están preparadas para aceptar de inmediato un método de alfabetización, por lo cual hay ciertos obstáculos que deben ser tomados en cuenta.
- A nivel económico, cuando los problemas de sobrevivencia de una comunidad no se han solucionado, tendrá muchas dificultades para objetivar su situación y encontrar el tiempo adecuado para alfabetizarse.
- A nivel cultural, una comunidad que desprecia su propia cultura no podrá aceptar la lengua nativa como vehículo de enseñanza.
- A nivel social, si la comunidad está dividida por conflictos políticos o religiosos la alfabetización será probablemente una oportunidad para acentuar su división. De igual forma, un Programa que no respeta la posibilidad de que las comunidades escojan a sus propios miembros para conducir el proceso de alfabetización, que no respeta la organización social existente, probablemente fracasará.

En síntesis, es necesario hacer una relación de las comunidades estableciendo prioridades de acuerdo con las características propias para evitar un fracaso en la extensión sobre todo en las primeras etapas. El éxito que se obtenga puede ser un estímulo para otras comunidades que tengan dificultades.

Se debe definir el tipo de alfabetizador capaz de utilizar el método de la manera más eficiente y productiva. El monitor no puede ser otro que un miembro de la comunidad en cuya selección intervienen una serie de factores como son: el monitor debe ser, culturalmente, una persona muy cercana al analfabeto. La presencia de un miembro de la comunidad en la conducción del desarrollo cultural y educacional posibilita la adquisición de una mayor seguridad en sí mismo, tanto a nivel individual como colectivo, lo que tendrá un efecto valorizador del diálogo entre indígenas y no indígenas. La preparación de un miembro de la comunidad es menos costosa que la de personas de fuera. Finalmente, la remuneración es menor para una persona de la comunidad porque no tiene las mismas necesidades del que trabaja fuera de ella.

Para la selección de estos monitores se consideraron las siguientes características:

- ser hablantes nativos de la lengua quichua
- tener una actitud positiva hacia su propia cultura
- saber leer y escribir con cierta fluidez (comprender y resumir por escrito un texto)
- tener un nivel económico aceptable para evitar frecuentes emigraciones
- manifestar actitudes de liderazgo por medio de realizaciones concretas en beneficios de la comunidad
- no tener intenciones de utilizar la alfabetización como un instrumento de proselitismo religioso o partidista

Cada uno de los elementos señalados ha permitido que se elabore un método de alfabetización y de materiales educativos en los cuales se han aplicado los resultados de los estudios e investigaciones, para que el proceso corresponda e integre la cultura quichua y, además, se produzca una apropiación del mismo por parte de los grupos.

El método de alfabetización ha sido definido como ecléctico, porque se inicia con la lectura de oraciones que se descomponen (análisis) hasta llegar al fonema para luego, reconstruir (síntesis) el proceso en el aprendizaje de la escritura, hasta llegar a la formación de las oraciones. Junto con el aprendizaje de la lecto-escritura se realiza un proceso de lectura de imágenes lo que permite un aprendizaje en esta perspectiva.

Además, tomando en consideración los componentes culturales de las comunidades se elaboraron materiales diferentes para las regiones de la Sierra y del Oriente.

Las fases metodológicas más importantes de la alfabetización son las siguientes:

a. Discusión de problemas y casos reales

El alfabetizador prepara un caso práctico y real que ubica el punto central de la discusión. Este caso inicia la reflexión grupal. Luego se solicita a los adultos participantes que planteen casos similares siguiendo la secuencia de una búsqueda de soluciones.

b. Observación de imágenes

Es un apoyo al contenido en la discusión realizada aportando nuevos elementos de juicio. Las imágenes se presentan como situaciones opuestas, lo que permite descubrir y comprender el mensaje, con mayor amplitud. Igualmente, el estudio de las imágenes en relación con sus componentes (planes, perspectivas, otros) permite el aprendizaje de la lectura de imágenes.

c. Síntesis de la discusión mediante una oración clave

Toda la discusión se sintetiza en una oración clave que está expresada en el material impreso. Esta oración es memorizada por los adultos.

d. Escritura de la oración clave

Los adultos repiten la oración memorizada y se escribe debajo de las imágenes. Se hace leer la oración a todos los adultos participantes para que identifiquen las palabras que la componen, los sonidos y el orden de los elementos. Esta etapa corresponde a la memorización audiovisual.

e. Ejercicios

Corresponde a las actividades de aplicación de los nuevos conocimientos y a un refuerzo del conocimiento anterior. Se van introduciendo progresivamente, los elementos de la escritura.

f. Asociación del dibujo con la palabra

Cada lección contiene al final una serie de imágenes con palabras, esta parte pretende vincular la representación con el concepto, palabra-imagen, a su vez posibilita el trabajo con nuevas palabras.

Además de la dinámica metodológica señalada, cada texto de alfabetización contiene tres tipos de lecciones:

- El primer tipo introduce el pre-aprendizaje, el cual contiene múltiples actividades y ejercicios de aprestamiento.
- El segundo tipo de lecciones desarrolla el proceso analítico de la oración llegando hasta el fonema.
- El tercer tipo desarrolla el proceso de elaboración de la sílaba mediante la coordinación de vocal más consonante, luego la palabra y la oración.

Esta experiencia manifiesta, tanto en su fundamentación teórica como en sus acciones y materiales elaborados, un camino que debe ser explorado en otros contextos. La elaboración de un proceso de alfabetización a partir de las características específicas de la cultura de las comunidades indígenas y de su lengua, produce una valorización colectiva e individual. Ello conduce, ciertamente, a un descubrimiento por parte de los adultos alfabetizados de su posición al interior de su comunidad y del valor de ésta en la sociedad.

Nos parece importante destacar, que la investigación antropológica educativa puesta al servicio de los grupos y comunidades, puede cooperar al diseño de programas educativos que tengan una mayor coincidencia con las características, necesidades y problemas de las comunidades indígenas. Además, el rol clave en este Programa de instituciones de estudios superiores, como es el caso de la Universidad Católica de Ecuador, puede enriquecer la elaboración de los Programas de Alfabetización.

4. Métodos que utilizan juegos y simulaciones

La incorporación de las técnicas de juego y simulación como un componente central, aunque no excluyente ni único en la alfabetización, responde a algunos planteamientos como los siguientes.

- En el medio rural las clases de alfabetización inicialmente, son atractivas a los campesinos porque rompen la rutina diaria; sin embargo, a lo largo del proceso se produce una alta deserción porque la alfabetización se sitúa fuera de sus motivaciones, no se percibe la inmediata utilidad del aprendizaje. Además, el contenido de los materiales está ajeno, en algunos casos, al ambiente del campesino y responde más bien a una cultura urbana. Por estas razones, el esfuerzo motivacional debe ser permanente y, en este sentido, la diversión que ofrece un juego es una poderosa fuerza de apoyo en el diseño total de un programa de alfabetización.
- La experiencia educativa muestra que el aprendizaje más efectivo es el aprendizaje activo, por ello uno de los objetivos de la alfabetización es que los adultos sean capaces de utilizar sus conocimientos. Sin embargo, algunos modelos de alfabetización sitúan al adulto en un rol pasivo, en el cual las habilidades adquiridas no son aplicadas de una manera práctica. La descripción de una actividad, en la cual se podrían aplicar los aprendizajes, no es lo mismo que crear oportunidades en las cuales se pongan realmente en práctica.
- Los juegos y las simulaciones crean las posibilidades de incorporar a los adultos en el desarrollo y en la aplicación de los aprendizajes adquiridos porque los pone como sujetos de una acción práctica creando, a su vez, un proceso de interacción entre ellos mismos.
- Los esfuerzos realizados en los programas de alfabetización funcional indican que el aprendizaje de la lecto-escritura sin una proyección específica hacia la vida personal, familiar, laboral, social, política, etc., de los adultos, no tiene una mayor significación para las comunidades.

En este sentido, la alfabetización debe facilitar que los adultos puedan comprender e influir en el desarrollo de la vida social.

Este tipo de alfabetización tiene tres componentes: la identificación de la realidad que cada uno vive, la comprensión de esa realidad y la acción sobre ella, una acción conjunta, que permite transformarla.

Los juegos de simulación como un modelo simplificado de la realidad, posibilitan esta alfabetización social al combinar los elementos de un juego con las características de la simulación. Los participantes en este tipo de juegos tienen un marco de reglas establecidas, actúan con la finalidad de lograr determinados objetivos mediante las modificaciones y cambios de las variables presentes en el modelo, con lo cual aplican en la práctica social sus conocimientos y habilidades.

Existen diferentes tipos de juegos según sean las características del aprendizaje y de los objetivos que se desean lograr. Estos tipos se han clasificado en tres categorías:

a. Juegos referidos al desarrollo de conductas prácticas

Estos juegos proveen un conjunto de situaciones y materiales a través de los cuales los adultos tienen la ocasión de aplicar las habilidades adquiridas durante la alfabetización. En muchos casos, se produce una combinación de conductas más complejas lo que permite lograr un dominio más completo, una mayor confianza en sí mismo y una voluntad de utilizar los aprendizajes en la vida real.

Por las características de flexibilidad y simplicidad que tienen, pueden ser usados en diferentes niveles de alfabetización.

b. Juegos que implican la representación de determinados roles

Existen tres componentes básicos de estos juegos: un escenario en el cual la acción tiene lugar, un conjunto de roles caracterizados y un problema o tarea que debe ser resuelto por las personas seleccionadas para desempeñar los roles.

Un aspecto importante es que las motivaciones y los objetivos de cada persona se van descubriendo a través de la interacción entre los participantes del juego, lo que crea una ocasión de aplicar el ingenio, la experiencia y los conocimientos de cada uno.

En estos juegos se aplican conductas de interacción más complejas que los anteriores. Además, posibilitan la vivencia de situaciones más reales y por ello, permiten que los adultos realicen un análisis de lo acontecido durante el ejercicio, especialmente con referencia a la comunicación y acción entre las personas. Estas características hacen que estos juegos tengan una mayor utilidad en la dimensión de la alfabetización vinculada con la vida social.

c. Juegos que simulan situaciones reales

Se indicó anteriormente que la simulación es un modelo simplificado de algún aspecto de la realidad. Esta simulación puede darse sobre la base de modelos físicos, matemáticos o verbales.

Para la alfabetización se utilizan, usualmente, modelos verbales en los cuales se representan situaciones sociales, se descubren las distintas fuerzas que influyen en ella y los efectos de las acciones sobre esas realidades.

Los elementos componentes de estos juegos son: un **conjunto de reglas** que definen las

acciones alternativas que se pueden realizar en varios puntos o etapas del juego, una estructura que determina la relación entre los resultados de las acciones realizadas por los jugadores y el nivel de progreso en relación con los objetivos del juego, un tablero de juego que permite tener una representación de las alternativas de acciones, y un conjunto de tarjetas o cartas que aplica alguna de las variables que caracteriza a la situación simulada.

Estos juegos permiten que cada adulto ponga en práctica su experiencia, percepción, análisis, capacidad de organización, etc., en una situación similar a la real; por ello, pueden ser utilizados en aprendizajes unidos a la vida social, y también, tienen una alta utilidad para transferir lo aprendido a la vida de cada participante.

Esta breve descripción de cada tipo de juego permite percibir que existan algunas variables básicas que están en cada uno de los diseños.

Elas son:

- **Objetivos de aprendizaje:** es necesario determinar con claridad los objetivos que se pueden lograr a través del juego.
- **Conductas requeridas:** cada juego varía en el número y nivel de las conductas requeridas para jugarlo, lo cual debe ser con anterioridad.
- **Grado de azar y de habilidad:** las acciones que se desarrollan en el juego pueden surgir del azar (por ej. las cartas, los dados, etc.) o de la decisión tomada por los jugadores. Para el diseño de los juegos es necesario guardar un equilibrio entre estos elementos.
- **Cooperación y competencia:** este factor se debe determinar muy explícitamente en relación con las finalidades de la alfabetización y con las características de la cultura de las comunidades.
- **Actividad individual y grupal:** los programas de alfabetización requieren ambos tipos. Los juegos que pueden ser utilizados individualmente sirven para ayudar a los adultos que tienen más dificultades, aquellos que son grupales aplican los aprendizajes sociales, por cuanto el logro de los objetivos del juego depende de la acción concertada de los jugadores.
- **Dependencia e independencia:** en algunos juegos el éxito de cada jugador depende de la experiencia individual, sin tener ninguna relación con los demás jugadores. En otros, la acción de cada jugador influye en el total de la situación del juego y, por tanto, en la de cada jugador. Esta situación afecta al tipo de aprendizaje que se desea lograr.

La aplicación de estas técnicas de juego y simulación han sido muy limitadas en América Latina, en cada una de ellas se ha complementado el uso de estas técnicas con otras para lograr un proceso de alfabetización más total.

Proyecto de Educación no formal (Ecuador)

Este Proyecto fue realizado mediante un Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Centro de Educación Internacional de la Universidad de Massachusetts, con el apoyo de varias instituciones ecuatorianas y de la Agencia Internacional de Desarrollo de los Estados Unidos. Tuvo un período de duración de cuatro años, entre 1971 y 1975, y centró sus acciones en algunas comunidades de la Sierra y de la Costa.

El propósito central fue demostrar que la Educación, redefinida en términos de un contenido relevante y un proceso participativo, podía liberar las potencialidades creativas de las comunidades rurales. Por tanto, interesaba más la comprensión crítica que la información, la acción comunitaria que aumentar el poder individual.

La conceptualización básica fue redefinida en las distintas etapas. Así, el concepto de Educación no Formal tuvo varios sentidos: un camino para adquirir una conciencia cultural, política y económica que permita unir fuerzas para lograr la igualdad, el respeto mutuo, etc., un énfasis en la búsqueda de su propia educación por parte de los miembros de la comunidad; un instrumento de modernización y la transformación; finalmente, la Educación no Formal fue un concepto que se relacionó con la solidaridad comunitaria, con el desarrollo de un análisis crítico, con la utilización de metodología participativa y con la aplicación de una alta flexibilidad administrativa.

Debido a estas características, los Programas en las diferentes comunidades fueron decididos por ellas mismas en virtud de sus intereses y necesidades.

Para las actividades de alfabetización se introdujo una metodología que combinaba los planteamientos de Sylvia Ashton Warner y de Paulo Freire.

En el primer planteamiento, la introducción del lenguaje escrito se considera como un proceso que establece un puente entre dos culturas diferentes, de las cuales una tiene un carácter amenazante y dominante. Por ello, es necesario hacer de la alfabetización un proceso de "lectura orgánica", obteniendo de cada estudiante un vocabulario clave de palabras que le son de particular importancia. El proceso comienza con una pregunta al estudiante mediante la cual indica la palabra que le gustaría aprender. Cuando ha tomado la decisión, se escribe la palabra en una tarjeta y se procede a entregársela nuevamente. El estudiante la escribe en su cuaderno y, luego, en la pizarra para compartirla con sus compañeros. Cuando se ha acumulado suficiente vocabulario clave, los estudiantes comienzan a escribir oraciones y, luego, historietas utilizando sus propias palabras. Los escritos de cada estudiante constituyen los primeros libros de lectura que son compartidos entre todos.

El papel del profesor es facilitar este proceso, apoyando la expresión, lectura y escritura de palabras, oraciones y cuentos. De esta manera, la introducción de la cultura escrita es una respuesta a una necesidad de auto-expresión y se evita que el proceso sea impuesto desde fuera.

En relación a los planteamientos de Paulo Freire, se consideró el "círculo de aprendizaje experiencias" que tiene una serie de fases: experiencia actual, reflexión sobre la experiencia, conceptualización, acciones prácticas para modificar la realidad e internalización.

La combinación de ambas perspectivas permitió establecer algunos momentos básicos en los cuales se utilizaron técnicas de juegos y simulaciones para su desarrollo:

- Establecimiento de un clima de afinidad entre los adultos
- Formulación y análisis crítico de las expresiones elaboradas por los adultos y reforzadas mediante juegos referidos a las conductas adquiridas
- Utilización de los conocimientos adquiridos para profundizar temas significativos por su proyección social y económica en la vida de los adultos. (Juegos de simulación)
- Realización de acciones que tiendan a resolver los problemas de la comunidad

Un ejemplo de juegos referidos a la aplicación de conductas (llamados también juegos de fluidez) y que sirven para ayudar a la formulación de palabras es el juego "Dados de letras". Su estructura es la siguiente:

Objetivo:

Permite practicar las siguientes conductas:

- a. Reconocimiento y expresión del sonido de las letras sus combinaciones
- b. Formación de palabras
- c. Interpretación de los sonidos.

Materiales:

Un conjunto de seis a diez dados, con una dimensión de cuatro centímetros cuadrados para cada lado de los dados. A su vez, se escribe una letra en cada cara referida según la frecuencia que tiene en el idioma.

Número de participantes:

De uno a doce.

Proceso:

(Se pueden establecer varios tipos de reglamentación según sea el tipo y nivel de las conductas de los jugadores y de los objetivos de aprendizaje).

1. Descubrimiento de palabras

Se tiran los dados, y utilizando solamente la cara superior del dado, cada jugador trata de encontrar una palabra, luego ordena los dados según como se pronuncia la palabra. Si la palabra es correcta a juicio del grupo sigue el juego el siguiente jugador.

2. Construyendo palabras

El primer jugador selecciona una letra y la pone sobre la mesa, el segundo hace lo mismo y pone la letra a continuación de la primera, esto se repite hasta que se forma una palabra. El primer jugador que completa la palabra gana el juego.

3. Competencia de palabras

Se forman dos equipos. El primero tira los dados y, en tres minutos, forma tantas palabras cuantas sean posibles extraer de las letras que están en la cara superior de los dados. El segundo equipo hace lo mismo. Esta secuencia se repite cuantas veces se desee y gana el equipo que ha formado más palabras o ha cometido menos errores.

Pre-requisitos:

Los jugadores deben conocer el alfabeto, reconocer algunas letras comunes y relacionar los sonidos de las palabras y las letras.

Este juego puede ser utilizado en etapas iniciales de la alfabetización. Las letras son objetos físicos que el adulto puede manipular, de igual manera, la formación de palabras parte de objetos materiales tangibles.

La utilización de estas técnicas en el proceso de alfabetización posibilita, sobre todo mediante los juegos de simulación, la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas en la resolución de problemas de vida social y económica de los campesinos y, a su vez, un análisis crítico y activo de esas mismas situaciones.

El desafío que presenta este método está, principalmente, en el diseño de los juegos para que éstos sean coherentes con el universo cultural de los adultos, estimulen su participación y sean aceptados por los campesinos. Ello implica que el animador o alfabetizador tenga una preparación suficiente para actuar con flexibilidad en cuanto al uso y la elaboración de estas técnicas y, además, esté identificado culturalmente con la comunidad donde desarrolla su actividad con la finalidad de que estas acciones sean relevantes y expresen las expectativas de los adultos.



Áreas curriculares

Lengua
Matemática
Ciencias Naturales
Ciencias Sociales

Lengua

1. Consideraciones generales

La acción alfabetizadora deviene desde el punto de vista que se expone aquí, en un programa que los adultos tienen que plantearse para sí mismos las finalidades de su propio proceso de alfabetización inicial y ubicarse en el marco de sus necesidades, aspiraciones y expresiones culturales. Luego, junto con el docente -que será facilitador de estos planteos por parte de los alumnos-, organizan específicamente este proceso, considerando en sus acuerdos tanto los contenidos como las actividades. El modo de llevar a cabo la alfabetización inicial, toma en cuenta las formas culturales de la población, que se manifiestan en el lenguaje utilizado y en los modos de interacción humana (en las relaciones entre el hombre y la mujer, en la vida familiar, en el trabajo productivo y en otros aspectos).

Por ello la alfabetización inicial, como todo proceso de Educación de Jóvenes y Adultos, requiere que los alumnos resuelvan y se hayan contestado la pregunta referida a la necesidad real que tienen de participar en dicho proceso: ¿de qué sirve el dominio de la cultura escrita?

2. Criterios con que se describe el Nivel de Alfabetización

- a. se entiende el proceso de lectura no sólo como decodificación sino también como comprensión
- b. se diferencia entre el analfabetismo "total" y el analfabetismo "funcional" (dificultad para localizar información específica en textos breves con sintaxis y vocabulario familiares)
- c. se diferencia entre los niveles de alfabetización y los niveles de capacidad de comprensión

El proceso de Alfabetización Inicial de personas jóvenes y adultas debería:

1. permitir el trabajo con enfoques didácticos variados
2. ser receptivo de nuevas formas de comprensión, expresión y acción
3. enmarcar las propuestas en situaciones reales de comunicación
4. promover en los adultos/as el interés por la expresión subjetiva, la búsqueda de información
5. favorecer la planificación y el control de los procesos de aprendizaje permanente
6. aprovechar el aspecto instrumental de la lengua relacionando el proceso de alfabetización con la adquisición de conocimiento en las otras áreas curriculares
7. considerar la familiaridad de las personas adultas con los diversos materiales escritos con los que se trabaja, y del juicio que tienen acerca de la conveniencia de usar esos materiales para diferentes propósitos

8. contemplar las capacidades y disposiciones en el área de Lengua que los adultos/as consideran ventajosas para su inserción social,
9. tener en cuenta las diferentes finalidades a las que habitualmente las personas adultas orientan sus prácticas de lectura y escritura (expresar sentimientos, ideas, fortalecer lazos afectivos, aprender, obtener información, etc.),
10. estimular la iniciativa de seguir buscando información y oportunidades de aprendizaje por la vía del lenguaje escrito,
11. favorecer la relación con los ámbitos donde circulan las producciones escritas, incluyendo a las literarias (librerías, centros culturales, puntos de distribución de publicaciones, redes de comunicación electrónica).

3. Por dónde comenzar

Resulta muy difícil que un sujeto haya llegado a la etapa de juventud o de adultez sin alguna de las frecuentaciones mínimas con la letra escrita a partir de lo que en este sentido le imponen las prácticas sociales. Generalmente se da algún reconocimiento palabras y algunos de sus componentes (nombre propio, nombre de productos de consumo para el desarrollo de su vida cotidiana, nombre de equipos favoritos de fútbol, entre otros). Por eso, el primer paso debe fortalecer ese conocimiento, de modo tal que exista un mayor nivel de conciencia respecto al funcionamiento de la lengua, que permita operar con sus elementos. Empezar por la lectura puede ser una alternativa que permite observar directamente el funcionamiento de la lengua desde sus ámbitos de circulación *real*.

Es habitual que adulto reconozca sólo algunas palabras, que le son familiares por cuestiones pragmáticas (los nombres de los diarios, de las secciones, de los canales de TV, de los supermercados, etc.); pero además esos conocimientos se articulan con otros, por ejemplo:

- Reconocimiento de las circunstancias globales en que transcurre la situación comunicativa.
- Reconocimiento de los géneros discursivos a partir de la observación de la superestructura de los textos.
- Reconocimiento de alguna información específica a partir del paratexto.

Para organizar las actividades destinadas a la alfabetización inicial de los jóvenes y adultos, debemos preguntarnos qué es lo que se tiene que lograr a partir de estos conocimientos previos, y en este sentido propiciar:

La formulación de hipótesis que permitan inferir relaciones entre los elementos lingüísticos y no lingüísticos

Para ello se propone, a modo de ejemplo:

A partir de un texto de Ciencias Naturales:

- observar los gráficos, las fotos, y otros indicadores visuales y formular hipótesis acerca del posible contenido de la información lingüística.
- diferenciar números y letras, analizando sus contextos de aparición
- observar los epígrafes, reparando en sus funciones, la información que brindan, y su relación con las imágenes.

Estas actividades también pueden llevarse a cabo en textos donde predomina la función de relevo entre la imagen y el texto, como los historietas.

La toma de conciencia acerca de la relación -asimétrica- entre los sonidos y las grafías

Para ello se propone el trabajo con:

- Instancias de escritura grupal en la que los alumnos dictan y la docente escribe en el pizarrón, (siempre y cuando ésta dirija constantemente a los alumnos a la observación de las características que adquiere el discurso en la escritura), y se conceptualiza en las situaciones individuales de uso de la lengua escrita.
- La toma de notas por parte de los alumnos de cuestiones que se hablan en la clase: éstas pueden consistir en pequeños apuntes, organizados en cuadros, o bien de palabras-clave que sirvan como ayuda-memoria para posteriores trabajos.

La detección de elementos lingüísticos claves, que permiten ingresar al contenido, a partir del análisis de la información paratextual

Para ello se propone:

A partir de textos familiares y con jerarquías paratextuales claras como la crónica periodística, se puede reparar en la existencia de clases de palabras que portan una carga semántica más fuerte, y relacionarlas con la información visual:

Por ejemplo, en una crónica que tenga como título

- "Boca se enfrenta con un desafío"
- los alumnos podrán reconocer previamente:
- que se trata de una crónica periodística, porque está en el diario
- que se trata de una crónica de deportes, porque está en la sección **Deportes**, y por las fotos
- que se trata de este equipo de fútbol, también por las fotos y por el eventual reconocimiento del nombre del mismo y /o de algún/ todos los jugadores

En tal caso, las actividades están destinadas a que los alumnos asocien los nombres con los sonidos (asociaciones que, realizadas reiteradamente darán lugar a reparar en la asimetría entre ambos), e infieran qué otras palabras de ese título pueden brindar información clave (*enfrenta, desafío*).

La reflexión metalingüística y la sistematización de generalidades y especificidades en el funcionamiento de la Lengua

Dicha reflexión se lleva a cabo durante todo el proceso de alfabetización, en grados de complejidad y profundidad cada vez más crecientes. Tanto en el tratamiento de la escritura, como la lectura o la oralidad, los alumnos deben reconocer y sistematizar el modo en que funcionan los verbos, los sustantivos, la adjetivación, el papel de los adverbios, etc., así como las reglas normativas del discurso oral y escrito. Pero es importante que estas cuestiones se aprendan en contextos significativos, es decir, en uso: a medida que se escribe o se habla, en el análisis de lo que se lee o escucha.

la competencia operativa con el discurso

El alumno no sólo tienen que poder reflexionar acerca de cuestiones teóricas (qué es un verbo, cómo y para qué se usa; cuáles son las reglas de acentuación, etc.), sino que además y sobre todo tiene que saber *usarlas* con pertinencia en las distintas situaciones comunicativas: es decir, tiene que saber operar, actuar, trabajar con el discurso, de modo tal que éste sea no sólo adecuado, sino eficaz en relación con lo que se desea decir o escribir.

Las orientaciones metodológicas para el abordaje del Documento Curricular de Adultos de la Pcia. de Buenos Aires explican de qué manera el docente puede trabajar con esos saberes previos cuando los alumnos no leen ni escriben convencionalmente, y articular la alfabetización inicial de éstos, con experiencias aúlicas que involucran a los alumnos de los otros trayectos.

Por ejemplo, en una experiencia de lectura, los alumnos del Trayecto A pueden:

- Reconocer los participantes de la situación comunicativa a partir de elementos paratextuales, convenciones gráficas y otros datos visuales.
- Identificar el género discursivo y algunas de sus características
- Reconocer diversos niveles de la estructura textual: títulos, subtítulos, párrafos, oraciones, palabras, etc.

4. El relevamiento de hipótesis y competencias en uso

Los adultos tienen hipótesis acerca de la función social de la escritura (Ferreiro y otros, 1986), y por ello es importante observar cuáles son esos supuestos que aparecen acerca de la lengua escrita.

Como sabemos, el Área de Lengua no necesita "evaluación diagnóstica" tal como se la entiende tradicionalmente (una prueba escrita donde se pregunta a los alumnos qué es un sustantivo, un objeto directo...) porque el usuario da cuenta de sus conocimientos acerca del Área en el mismo uso. La manera más sencilla de abordar esta observación, es pedir a los alumnos que lleven al aula textos que les interesaría leer, y empezar a trabajar a partir de allí. Entendemos que la alfabetización es un problema comunicativo, lingüístico y conceptual a la vez, y no una mera transcripción del código oral al escrito. Por ende, *nuestra unidad de análisis es la situación comunicativa*, y la observación de la manera en que el alumno se desenvuelve en ella, es lo que permite al docente registrar y analizar los conocimientos acerca del funcionamiento de la Lengua y su uso.

En este marco resulta fundamental *partir de los textos escritos auténticos, en uso, es decir, que circulan socialmente*. Esto mismo, acompañado de *estrategias secuenciadas y articuladas entre sí*, dará lugar a una serie de inferencias que les permitirá a los adultos establecer una primera relación con los textos escritos, que consiste en comprender los *aspectos contextuales* que se desprenden de los mismos y la *macroinformación global*.

En la medida en que se vaya avanzando en este tipo de *lectura "scanner"* -de carácter global, se irán introduciendo paulatinamente otros niveles de análisis que permitan una identificación de los *elementos locales*, el análisis de su lógica, y la *interacción con situaciones significativas de uso*, es decir, de *escritura* de textos propios.

5. Alfabetización inicial y propuesta de actividades

Leer con propósitos

El tipo de actividades de lectura que se lleven a cabo a medida que se vaya desarrollando el proceso de Alfabetización Inicial, tendrán que ver en gran parte con los propósitos de lectura que a los alumnos:

-*leer buscando un dato específico*: aquí los alumnos *localizan* su objetivo de lectura en un punto específico del texto: averiguar el resultado del partido de fútbol en una crónica deportiva, o en una tabla de resultados, conocer los "pronósticos" del horóscopo para esa semana, etc. Posiblemente ésta sea la actividad que realizan más fácilmente porque es la que resulta más habitual, y por ende conocen los códigos con que se presenta la información que buscan, aunque no los comprendan en su totalidad, o aunque los datos localizados no siempre procedan del sistema lingüístico (es decir: pueden provenir de dibujos, cuadros, gráficos, logos, imágenes, etc).

-leer para llevar a cabo una acción o una serie de acciones: este propósito se puede trabajar en relación con los instructivos, las recetas de cocina, y los textos instruccionales en general. Las acciones que se quieren llevar a cabo (hacer una torta, conectar un electrodoméstico, etc) funcionan como marco significativo para dar lugar a la lectura. Estos textos, además, suelen estar acompañados por secuencias gráficas (dibujos, figuras, gráficos, etc) que permiten comprender su funcionamiento, independientemente del abordaje lingüístico.

-leer para ampliar conocimientos sobre un tema: habrá que analizar cuáles son los temas en los que los alumnos desean profundizar, y, a partir de ellos, enseñarles a buscar material especializado. Posiblemente, por ser un tema de interés, ya conozcan los circuitos donde pueden encontrar esta información (si sus intereses son los autos de carrera, mecánica, pesca, etc. Quizás conozcan revistas u otros materiales específicos); en tal caso, el proceso de lectura está orientado a comprender la información general, ya que toda la información que aporta el material resulta de interés para el alumno.

-leer por placer: dado que los alumnos no alfabetos no tienen incorporada la posibilidad de disfrutar del acto de lectura, es necesario crear y fomentar el hábito, trabajando la idea de que los textos no sólo permiten adquirir conocimientos, sino que, además, permiten distenderse, disfrutar, gozar estéticamente. Es posible incluso que muchos tengan comics, revistas y otros textos de pasatiempo cuyas imágenes les permiten reponer las narrativas lingüísticas que ellas suponen. En tal caso, es una instancia propicia para comenzar elaborar conceptualizaciones acerca del funcionamiento de la lengua escrita.

Como se puede observar, algunos propósitos requieren un mayor conocimiento del código escrito que otros, y, por ende, se puede comenzar por los que requieren menos (por ejemplo, buscar una información específica que sea fácilmente localizable). Pero la decisión puede ser producto de un acuerdo del alumno con el docente.

Igualmente, además de los acuerdos que se establezcan, es importante que se pongan en juego *situaciones de lectura variadas donde los alumnos se encuentren en diversos momentos (que pueden surgir de un mismo texto o no) con múltiples propósitos como lectores.*

Estrategias globales y estrategias locales

Una vez seleccionados los textos y los propósitos, la comprensión de los textos requiere un trabajo con el material en dos órdenes:

- a) El análisis de la *información global* que permite identificar:
 - El género discursivo (una receta de cocina, una nota periodística, un cuento, poema, etc)
 - Las características de la información que se va a presentar
 - Los participantes de la situación comunicativa
 - El ámbito institucional que da lugar al texto (un diario, una revista especializada, una conferencia de prensa, etc.)
 - Los elementos estructurales que organizan el texto: títulos, subtítulos, cantidad de párrafos, oraciones, etc.
 - La ubicación de la información más importante y las marcas gráficas que dan cuenta de ello
 - Los posibles temas que puede presentar el contenido del texto, a partir de la información que brindan todos los datos anteriores más la información paratextual

- b) El análisis de la *información local* que permite trabajar:
 - **Aspectos léxicos:** la identificación de palabras que guarden relación significativa con los datos aportados por la lectura global; la construcción de campos semánticos esperables; la identificación de palabras-clave que den lugar a las inferencias sobre el posible contenido local de los diversos párrafos del texto. Es importante que los alumnos que todavía no reconocen ninguna palabra, puedan ir identificando los modos en que los textos presentan

la información más relevante (analizando las tipografías, la disposición de los diversos elementos textuales en la página, las funciones del paratexto, etc.)

- **Aspectos articulatorios:** la identificación de los diversos niveles de articulación de la lengua (texto, párrafo, oración, palabra, fonema) se va llevando a cabo a lo largo de este proceso, siempre en el marco del texto y haciendo análisis cada vez más locales. Aquí tenemos también la posibilidad de observar aquellos elementos gramaticales que articulan las oraciones entre sí, dando lugar a la cohesión textual: los conectores, algunos pronombres, las elipsis (sujetos tácitos).
- **Aspectos semánticos de los conectores:** el trabajo con los conectores es fundamental tanto para abordar la comprensión global como la local. Actividades como: *"Identificar las ideas que une el conector sin embargo señalado en el texto"*, y conversar acerca de la manera en que lo hace (el valor de adversativo), dan lugar al razonamiento, de la objetivación de los elementos lingüísticos y a la detección de elementos fundamentales para la comprensión.

6. Actividades de escritura durante el proceso de Alfabetización Inicial

Situaciones individuales y grupales de escritura

La dinámica de la clase es un factor esencial para el éxito de las actividades de escritura. Es imprescindible que cada propuesta, partiendo de un marco significativo, se organice en grupos o parejas de trabajo, y que estas prácticas alternen con experiencias de escritura de grupo completo y las individuales, de modo tal que los alumnos puedan ejercer alternativamente el rol de lectores y escritores de los textos, regulando las estrategias pertinentes para la producción y mejora de los textos. La interacción con el docente y otros alumnos que leen y escriben convencionalmente, debe promover un modelo de producción explícito, basado en la formulación de preguntas en torno a las características de la escritura en sus diversos niveles, dando lugar a comprender que la escritura es un proceso sobre el que es necesario trabajar.

Por otra parte, las experiencias de escritura grupal donde interviene la docente, da lugar al uso del código escrito sin necesidad de conocer su funcionamiento en profundidad, explotando situaciones de oralidad, como el dictado. Cuando los alumnos dictan al docente textos que ésta escribe en pizarrón, se está presentando una situación ideal para comenzar a sistematizar las diferencias que existen entre la oralidad y la escritura, y sus especificidades.

El nivel de autonomía al que se desea llegar se va desarrollando progresivamente a partir del trabajo cotidiano en el aula. Pero para ello el docente debe fomentar la autocorrección de las estrategias de los alumnos frente a sus propios textos y propósitos comunicativos y, a partir de éstos últimos evaluar ellos mismos sus prácticas de escritura.

Escribir con propósitos en el marco de situaciones comunicativas reales

Es fundamental que en el proceso de alfabetización que los alumnos entiendan para qué escriben. Así, las actividades propuestas pueden ser de diversa índole:

- La confección de resúmenes de textos de otras asignaturas.
- El registro de la información oral; apuntes, toma de notas.

- La enunciación escrita de un tema seleccionado.
- La escritura de cartas cuya significatividad surja de los mismos alumnos.

Para los alumnos que no leen ni escriben convencionalmente, estas actividades se pueden llevar a cabo apelando a diversas estrategias:

- Alternando con otros compañeros iniciados en la lectura y la escritura, y con situaciones colectivas de escritura guiadas por el docente
- En el caso de la toma de notas, pidiendo que anoten de lo que se dice sólo las palabras más importantes. Las primeras de estas palabras se seleccionarán con ayuda del docente, luego de manera autónoma
- El paso siguiente consiste en establecer relaciones gráficas -en cuadros o redes- entre dichas palabras
- También se puede encargar a estos alumnos que listen las tareas escolares de la semana en el pizarrón, dado que la lista es un género discursivo sencillo, y de fuerte base léxica.
- Por otra parte, en el marco de un proyecto áulico, por ejemplo, de escritura de cartas, los alumnos que no leen ni escriben convencionalmente, colaboran en distintas instancias del proceso: planificando oralmente lo que se va a escribir, colaborando en la revisión de los textos, aportando ideas durante el proceso de escritura, etc.

Pero también es importante realizar propuestas de escritura a largo plazo que den lugar a la alternancia experiencia individuales y grupales, espacios de revisión, la confección de un producto, etc: es decir, enmarcadas en un proyecto. Según Luis Alcalde Cuevas, "un proyecto explícito de escritura les sirve de referencia para el control de los procesos implicados, y especifica todos los aspectos pertinentes de la situación pragmática-referencial: quién escribe y en nombre de quién lo hace y a quién se dirige, con qué intención y a propósito de qué tema"⁴.

En este marco cobra relevancia que en la propuesta de escritura aparezca la idea de *producto*, por más variada que ésta sea, que otorgue sentido al proceso de escritura y al énfasis que se pone en el trabajo sobre el material lingüístico:

La edición de los textos que se escriben

- Escribir un artículo de opinión (o carta de lectores) con un tema que les preocupe a los alumnos, y enviarla/as a los diarios.
- Llevar a cabo una campaña de prevención en salud (con distintos formatos orales y escritos, por ejemplo afiches) para ser difundida entre toda la comunidad.
- Investigar algún tema de interés de los alumnos (de Ciencias Naturales o Sociales), organizarlo por escrito, y luego exponerlo oralmente en otros ámbitos (otras EGB, centros, sociedades de fomento, centros culturales, etc). El trabajo involucrado en las investigaciones, es sumamente provechoso para que los alumnos que no leen ni escriben convencionalmente se pongan en contacto con las fuentes de información, sobre todo las que provienen de la oralidad, pudiendo encargarse de recolectar información a partir de entrevistas, encuestas, fotografías, dibujos y otros materiales que aportan datos no necesariamente escritos.
- (Cuando han aprendido a leer) Elaborar reseñas literarias para recomendar a los compañeros, familiares amigos, libros que les hayan parecido entretenidos o interesantes.
- Confeccionar una antología de cuentos o de poemas (de producción propia o de escritores expertos) con dedicatoria, prólogo, índice, etc., y que pueda circular por la comunidad.

⁴ Luis Alcalde Cuevas: *Operaciones implicadas en los procesos de escritura*. En *Textos*, Nº 5, julio 1995.

Convenimos que, por más que se elijan situaciones comunicativas complejas, y que requiere un profundo conocimiento del uso de la lengua escrita, conviene que este tipo de proyectos sean pensados a largo plazo, y se pongan en marcha a partir de la alternancia de instancias individuales y grupales de escritura, fuertemente controladas por el docente. Las situaciones-marco funcionan como ámbitos de orientación pragmática de los discursos, que permiten enseñar los contenidos –en este caso de escritura–, que darán significatividad a las acciones docentes por un lado, y a las de los alumnos como usuarios de la lengua, por el otro. Como se indica en las Orientaciones Metodológicas para el abordaje del Documento Curricular de Adultos en el área de Lengua:

"...las actividades que se ponen en juego en el marco del enfoque comunicacional, implican dos tipos de objetivos:

Los del docente: que son objetivos DIDÁCTICOS, es decir, que tienen como fin la enseñanza de determinados contenidos que el docente considera relevantes y que le sirven como marco para la formulación de los problemas comunicativos que permitirán construir los diversos aprendizajes.

Los del alumno: los cuales podemos decir que son COMUNICACIONALES, es decir, que buscan resolver esos problemas didácticos que la situación les presenta, en pos de un interés propio dado por la situación comunicativa concreta."

Escritura en proceso

Es importante destacar que toda actividad de escritura debe ser concebida como un complejo proceso, donde el trabajo y la elaboración son fundamentales. Este trabajo requiere de constantes reflexiones metalingüísticas y de múltiples situaciones de reescritura, hasta llegar al producto final. En este marco, las intervenciones del docente son las que dan lugar a estas reflexiones y revisiones, presentando los problemas de textualización (planificar lo que se va a incluir y lo que no, escribir con una grafía clara, usar determinado conector, reemplazar una palabra por un pronombre o un sinónimo, utilizar determinado tiempo, modo o aspecto verbal, corregir el propio escrito remitiéndose al diccionario, etc.) que los alumnos tendrán que resolver: el docente, entonces, lee, formula opciones, interroga, comenta, compara, relee, dirige al diccionario, a fin de formar en los alumnos el hábito de reelaborar y repensar sus propias producciones escritas.

Algunas consideraciones respecto de este proceso que se pone en juego:

- La **propuesta** está enmarcada en una situación de **uso real de la lengua**, que determina el **plan previo de escritura (propósitos significativos)**. Es sumamente importante dar lugar a la construcción de planes que van a permitir a los alumnos hacer los posteriores ajustes de los textos de acuerdo con los objetivos comunicativos que se habían planteado
- Toda actividad de escritura incluye **actividades de lectura previas**, durante y después de la producción escrita que orientan y funcionan como "controladoras" del proceso de escritura. Si bien la escritura es un proceso independiente de la lectura, el principio organizativo de la estructura de los textos, procede de esta última.
- Tanto la **propuesta** como las **intervenciones del docente** favorecen:
 - La **reflexión** sobre la **propia escritura**. La lectura proporciona mayor información acerca de las características del género y la superestructura. La reflexión lingüística aparece cuando los alumnos están en situación de escritura, presentada como "problemas puntuales a resolver" en cada texto.
 - Distintas instancias de **revisión** de los propios textos. El proceso de reescritura debe tender, no sólo a la transformación puntual de cada borrador, sino, paralelamente, a la conceptualización progresiva de las estrategias que utiliza la escritura.

- El **mejoramiento** de la escritura, desde los **esquemas del alumno**. Nuestro objetivo es, pues, reflexionar sobre el desarrollo de un proceso que pueda transformar, no sólo la escritura, sino también el sistema de representaciones que el escritor tiene respecto de ésta. Para eso es necesario un trabajo **constante de lectura, conceptualización, y reflexión metalingüística**.

7. Las intervenciones del docente en situaciones colectivas de escritura

En situaciones grupales, el docente colabora en la planificación de los textos que se van a escribir, hasta que los alumnos adquieran el hábito de hacerlo ellos mismos. En esta planificación el docente induce a seleccionar, a partir de la observación de la situación comunicativa y de los propósitos del emisor,

- la información que se incorporará al texto,
- la pertinencia de determinado género discursivo
- su organización,
- el vocabulario que se utilizará, etc.

Luego el docente escribe al dictado en el pizarrón y los alumnos tratan de tomar nota. La toma de notas es un ejercicio claramente orientado a tomar conciencia de las leyes que gobiernan a la lengua escrita (cosa fundamental en la alfabetización inicial), por ende, no importa cuántas palabras se logran anotar, sino la reflexión que puedan realizar acerca de la relación entre la oralidad y la escritura. porque a continuación se llevará a cabo la experiencia individual de escritura, donde los alumnos continuarán los textos, para armar luego entre todos una única versión. Es importante destacar que durante esta instancia de producción individual la docente acompaña en especial a los alumnos que no leen ni escriben convencionalmente, resolviendo dudas, aportando opciones, indicando que adviertan problemas de escritura, estimulando algunas elecciones y acciones de resolución de problemas, etc.

Finalmente se pone en común la información, y todos los integrantes del grupo aportan elementos y puntos de vista que, coordinados por el docente, dan lugar a múltiples versiones del texto que se está escribiendo, de acuerdo con las reflexiones metadiscursivas que se llevan a cabo.

El proceso de revisión requiere de una constante relectura, y la puesta en marcha de las operaciones propias de la escritura: sustitución, conmutación, reducción, ampliación, la activación de contenidos semánticos significativos y su organización, la adecuación al género y a los propósitos, etc.

Como se ve, la versión final es el producto de un proceso que en principio la docente debe guiar, hasta que los alumnos lean y escriban convencionalmente y realicen estas operaciones de manera autónoma.

Aunque al principio los alumnos no leen ni escriben convencionalmente (en términos de convenciones gráficas, espaciales, normativas, estructurales, etc), la sistematización del uso de la lengua provendrá del **análisis de su funcionamiento en los textos auténticos, en interacción con una constante reflexión metalingüística sobre las propias producciones**. De ahí la importancia de alternar situaciones de lectura con **situaciones de escritura constantes**, con destinatarios reales y diversos (no sólo el docente), en las que se focalice la atención en el **proceso** (plan de trabajo, confección de borradores con múltiples revisiones y textualización de la versión definitiva).

Abordar los diferentes niveles de la escritura

Según señala Zayas⁵ podemos distinguir tres componentes del "saber escribir":

1. El componente gráfico: que requiere el uso correcto de los signos gráficos del alfabeto, tildes, signos de puntuación, mayúsculas, individualización de las palabras, de los márgenes, sangrías, espacios, etc.
2. El componente gramatical: que implica habilidades de selección y combinación de los elementos oracionales en el marco textual.
3. El componente discursivo: que supone adecuación al contexto, al género pertinente y a los recursos léxicos propios de ese género.

Si bien se puede focalizar alguno de los niveles, proponiendo actividades específicas (para separar palabras, por ejemplo, que suelen ser algunas de las actividades específicas más habituales) es recomendable trabajar **los tres niveles durante el proceso de escritura**, de modo tal que se puedan enseñar **en uso. De ahí la importancia de que las actividades de escritura sean constantes.**

También es fundamental el **tratamiento recurrente**, cada vez más complejo, de los contenidos estructurantes, con **alternancia metodológica**. Del mismo modo, los **conocimientos lingüísticos** (gramaticales, en su más amplio sentido) son abordados a partir de las necesidades que surgen en las situaciones de uso de la lengua (de modo tal que resulten significativos y contribuyan a la formación en el correcto manejo de la Lengua).

En síntesis: podemos decir que la práctica de escritura en función de la Alfabetización Inicial, debe insistir en:

- Presentar la posibilidad de producir diferentes textos que, enmarcados en distintas situaciones de comunicación, den lugar a diversos propósitos.
- Dar lugar a la alternancia entre situaciones individuales y colectivas de escritura.
- La consulta a fuentes pertinentes (diccionarios, enciclopedias, libros específicos, revistas, gramáticas, etc) que les permita a los alumnos ir resolviendo progresivamente de manera autónoma problemas de escritura.
- El direccionamiento hacia los textos modélicos y la permanente recurrencia a la lectura para descubrir las características de los diversos géneros y del funcionamiento general de la lengua.
- El trabajo con borradores que permitan ajustar las producciones en tantas versiones como el alumno considere necesarias.
- La formulación de hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua en el marco de los textos, las discusiones sobre su uso, la verificación y la reformulación de las primeras.
- Presentar problemas de escritura que permitan trabajar todos los niveles y componentes de los textos durante el proceso de escritura.
- Las acciones sistemáticas, variadas y constantes de escritura, en interacción con las de lectura.

⁵ Zayas Felipe, "Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita" . En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. n°5*. Págs. 103-113. Julio 1995

8.Oralidad y diversidad textual de la escritura

8.1. Oralidad y alfabetización Inicial

A menudo al hacer referencia a un proceso de alfabetización se fortalece el supuesto de que el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura se organiza a partir de secuencias didácticas para leer y escribir palabras que luego se integrarán en frases –a menudo no del todo significativas– pero que son consideradas necesarias para el empleo de los sonidos y las combinaciones silábicas que van siendo aprendidas.

Sin embargo, en el momento en que alguien inicia el aprendizaje de la lectura y de la escritura, comienza lo que será un importantísimo proceso de progresivo contacto directo o indirecto con “grandes masas de palabras” presentadas desde marcos textuales determinados, ya se trate de enunciados orales o escritos y con las especificidades propias de cada modalidad de representación.

Las palabras pasan a desplegarse para el sujeto que aprende dentro de una gran diversidad discursiva en situaciones de enunciación – que seguramente y en diferente medida ya manejaba antes de comenzar el aprendizaje de la escritura en sus prácticas orales – pero presentadas en textos escritos, con diversas finalidades, denotando y connotando distintas variables de contexto, con diferencias en los factores de emisión y según diferentes niveles de registro.

Dentro de esta diversidad esperable resulta complejo ordenar la producción lingüística en un cierto tipo y repertorio de discursos. Sin embargo, es indudable que pueden aislarse determinadas características de una producción textual que hablarían de su pertenencia a uno u otro tipo discursivo sobre todo a la hora de trabajar en forma sistemática con la escritura.

Si un texto está constituido por secuencias propias para el desarrollo de la información, y a su vez éstas están compuestas por macro y microproposiciones, es posible identificar aquellos textos cuyas secuencias sean predominantes narrativas, descriptivas, instruccionales, argumentativas, explicativo-expositivas, dialogal-conversacionales, etc.

Sería una cuestión primera a atender una suerte de jerarquía en las secuencias que conforman un texto y poder establecer una prioridad discursiva en términos de contenidos y circunstancias de enunciación que permitan llegar a determinar si se trata de una producción predominantemente narrativa, descriptiva, instruccional, explicativa o argumentativa.

Resulta importante además en orden a posibilitar un mejor acceso a esta diversidad textual de la que hablamos y con la que deberá operar en adelante quien participa de un proceso alfabetizador, privilegiar el criterio de jerarquía de las secuencias que orientan a determinar si un texto es predominantemente narrativo o descriptivo o explicativo y tener en cuenta a su vez junto con ese criterio, el de *finalidad* textual. Esto es, un texto puede ser efectivamente narrativo pero a partir del análisis de factores de la situación de enunciación puede ser que se pueda aislar lo argumentativo como finalidad textual.⁶

⁶ Podría tomarse como ejemplo para ilustrar esta cuestión el *Martín Fierro* de José Hernández. Se trata de un poema en el que se narran sucesos de la vida del gaucho Martín Fierro a lo largo de diferentes etapas. Más allá de la inclusión de segmentos descriptivos incorporados que dan cuenta de los escenarios donde los hechos tenían lugar y de los personajes que intervenían en la historia, se trata indudablemente de una narración en verso ya que superestructuralmente se da el predominio en lo que hace a la recuperación de una historia en la que se registran hechos que se desarrollan dentro de un tiempo determinado y que coloca al texto claramente dentro del encuadre básico del discurso narrativo. Sin embargo, y a partir del análisis de las circunstancias de enunciación y a cuestiones contextuales puede aislarse una clara finalidad de *contar para argumentar*.

Bien podría darse que un sujeto adulto apelara a la narración de hechos ocurridos en su vida para poder explicar, por ejemplo, por qué es que es siendo en edad adulta es que comenzará con el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En este caso, superestructuralmente se trataría de una *narración que tiene como finalidad discursiva una explicación*.

Estos ejemplos podrían ser útiles para mostrar cómo dentro de la cultura escrita se la interacción con una producción textual desde la propuesta de diferentes tipos discursivos pero no con una finalidad esperable y unívoca desde su especificidad sino que esto tiene estrecha vinculación con aspectos que refieren a la situación de enunciación.

Acceder a la cultura escrita implica adentrarse en esa profusión discursiva y textual en la interacción con diferentes modos de circulación de la información que requiere del lector contar con mecanismos y herramientas apropiadas para poder capturar dicha información y hacerla significativa y que a su vez lo desafía a ir ajustando progresiva y constantemente estos mecanismos hacia lo que la lectura y la escritura en sus niveles de complejidad le van exigiendo.

8.2. Alfabetización y oralidad hacia la diversidad textual de la escritura

Si un proceso de alfabetización representa -entre otras cosas- la puesta en marcha de procesos y el desarrollo de prácticas sociales para el acceso al universo de la letra escrita, importa ver cómo impacta este proceso en la oralidad que hasta ese momento funcionó como soporte excluyente en sus prácticas de comunicación.

Ya se han señalado en el artículo "Alfabetización inicial de jóvenes y adultos" de este documento las diferencias entre personas que acceden a la alfabetización desde culturas letradas y las que lo hacen desde tradiciones culturales primariamente orales. Conviene entonces reparar en el análisis de las prácticas orales de quienes son adultos provenientes de culturas de fuerte tradición oral y que se incorporan dentro de un proceso de alfabetización.

Sin lugar a dudas, los sujetos que inician el aprendizaje de la lectura y de la escritura con esas características y desde esas condiciones de contexto, vivirán un proceso de cambio en lo que hace al funcionamiento y manejo de su oralidad ya que la palabra comienza a ser concebida como herramienta más allá de un medio de comunicación de las propias experiencias, de tradiciones o de un vehículo válido para su interacción en el ámbito laboral.

A partir de iniciarse ese proceso, conviven en quienes participan de un proceso alfabetizador entonces una oralidad que podríamos llamar "espontánea" con otra que comienza a ser ciertamente "direccionalizada" hacia el aprendizaje de formatos textuales propios de los códigos de la escritura con vistas al desarrollo de contenidos de las distintas áreas del conocimiento y hacia una progresiva apropiación de los paradigmas propios de la cultura letrada.

8.2.a. Oralidad espontánea

Aludimos como oralidad espontánea a lo que correspondería a prácticas orales puestas en juego por el sujeto en forma directa sólo atendiendo a la finalidad que las situaciones de comunicación en el contexto cotidiano le plantea y requiere. Sin dudas se trata de un aspecto de enorme importancia para su desempeño y que se hace necesario apuntalar como así también ampliar en sus alcances en términos de enriquecer los niveles de comunicación con los otros, con el entorno o con el patrimonio cultural de su comunidad de pertenencia.

Para que este enriquecimiento se produzca resulta imprescindible el conocimiento por parte del docente de aquellos factores, cuestiones y aristas que conforman el perfil individual y el entorno cultural y vital de sus alumnos como resortes imprescindibles para una comunicación cada vez más comprometida en el desarrollo de los complejos aprendizajes implicados en un proceso de Alfabetización Inicial en personas adultas.

En esta línea deberá ser tenido en cuenta un trabajo sostenido para el fortalecimiento de canales de comunicación que se soporten sobre un progresivo enriquecimiento en el desarrollo y empleo de códigos orales para el logro de mayores niveles de significatividad y de calidad de expresión. No se trata de vincular el aprendizaje de la escritura exclusivamente al manejo de la oralidad sino de construir la mayor fluidez posible en la producción oral que posibilite la conformación de marcos propicios para el aprendizaje de la lectura y la escritura como nuevas formas de representación simbólica.

Desde el fortalecimiento y enriquecimiento en el uso de códigos orales en la comunicación espontánea se conforma y consolida un escenario de sostén para las primeras etapas de aprendizaje de la escritura y depende de cómo se construya este *contexto de aprendizaje* para favorecer o eventualmente entorpecer las acciones de enseñar y de aprender, sobre todo si se entiende a la enseñanza y al aprendizaje como uno de los procesos de mayor exigencia en lo hace a los alcances y la calidad de comunicación puestos en juego.

8.2.b. Oralidad y trabajo con formatos textuales de la escritura

Como ha quedado dicho se trata de considerar otra perspectiva para el desarrollo de la oralidad en quien está en un trabajo inicial y sistemático con la palabra escrita. Sujetos adultos que comienzan a alfabetizarse y lo hacen desde una tradición centrada en la palabra hablada, deberán llevar adelante un proceso que acompañe el tránsito desde la pura oralidad hacia la cultura de la escritura.

Dado que la cultura letrada se sustenta, se sostiene y se alimenta desde textos escritos el sujeto que comienza su proceso de alfabetización deberá ser expuesto ante una diversidad de propuestas para el desarrollo de las habilidades y las competencias necesarias que le permitan una interacción fluida con formatos genéricos propios de los enunciados escritos en cada una de las áreas de conocimiento en las que deba trabajar en esta etapa.

Si bien es cierto que quien se alfabetiza comienza con los aprendizajes básicos de letras, sonidos, sílabas y palabras, no menos cierto es que éstas no son entidades de existencia autónoma, sino que su realización se da en *palabras que se integran en frases y frases que se articulan significativamente en textos*.

¿Cómo acompañar desde el docente el desarrollo de una oralidad hacia interacción y la apropiación progresiva de la diversidad textual de la cultura escrita? Se trataría entonces de propiciar estrategias que estimulen prácticas orales hacia la apropiación de aquellas superestructuras discursivas que con mayor asiduidad frecuentará el alumno en su primera etapa de alfabetización. En esta línea resulta entonces de importancia un trabajo sistemático de prácticas orales en el marco de secuencias narrativas, descriptivas como también en alguna aproximación al discurso explicativo y al de la argumentación.

Claro está que esto representará una propuesta metodológica que contemple una progresiva complejidad hasta que este desarrollo de la oralidad tenga una interacción efectiva con lo que corresponde a la producción de textos escritos breves como resultado esperado para una primera etapa de alfabetización.

a. Trabajo con discurso narrativo

Cuando nos referimos a un trabajo desde la oralidad con el discurso narrativo, en principio lo que se sugiere es la reflexión sobre lo que implican las secuencias básicas implicadas en una narración. Algunos autores los manejan como **INTRODUCCIÓN - NUDO- DESENLACE**, otros en el afán de ajustar un poco más la identificación de secuencias hablan de **ORIENTACIÓN - COMPLICACIÓN - ACCIÓN- RESOLUCIÓN- RESULTADO** (Roulet,1982)

De lo que se trata es de construir secuencias en un determinado encuadre temporal para la presentación de hechos y trabajar con el alumno que en una narración lo que permite ese entramado se soporta sobre relaciones de causalidad, es decir, que un hecho narrado desencadena otro que funciona como consecuencia del anterior. Lo importante está dado por las inferencias que de esta relación de causalidad puedan hacerse a partir del manejo de la oralidad.

A la hora de referir hechos en una narración importa que esta relación causal se mantenga para poder arribar al *desenlace* o al *resultado* con coherencia en la producción del texto desde la progresión de la información desarrollada en él. Lo mismo es importante que se advierta que estos hechos referidos en una narración siempre se desarrollan en un *espacio* y un *tiempo* determinados y que esa relación de causalidad es que la que hace posible esa progresión de la información en términos de un entramado coherente de los hechos y situaciones de la que esta narración da cuenta.

Podría decirse que el trabajo desde la oralidad con la *narración* se centraría básicamente en el desarrollo de preguntas del tipo *¿qué pasó?* ya que este tipo de interrogantes estimulan la aparición de relatos en el alumno, sean estos ficticiales o no, es decir sea que se trate de la narración de una leyenda, de un cuento, de una experiencia vivida, de un relato humorístico o de un suceso de actualidad o de un hecho histórico.

Del mismo modo estos aprendizajes serán significativos y de importancia a la hora de escribir ya que podrá producir textos, aun cuando breves, en los que estará presente la idea de referencia a sucesos con un marco secuencial y de temporalidad sea cual fuere el contenido que se trabaje dentro de las áreas de conocimiento consideradas para esta etapa.

b. Trabajo con discurso descriptivo

En el caso del discurso descriptivo también importa el trabajo desde la oralidad sobre los componentes básicos que conforman una superestructura descriptiva ya que se trata de un tipo de discurso con el que los alumnos se enfrentarán con asiduidad desde las primeras experiencias de aprendizaje durante esta etapa de Alfabetización Inicial.

Esto implicaría la reflexión sistemática respecto de la descripción como discurso en el que se pueden aislar: **OBJETO DE LA DESCRIPCIÓN - ELEMENTOS QUE LO COMPONEN - CARACTERÍSTICAS DE ESOS ELEMENTOS**. La descripción, a diferencia de la narración, no busca referir hechos sino que su finalidad se centra en dar cuenta de las características de aquello que se constituye en el "objeto" que se describe (una persona, un lugar, cosa, una situación, un fenómeno, etc) y del que se busca desagregar sus componentes más significativos y hacer explícitas las características más relevantes que lo identifican.

Del mismo modo que se sugirió una pregunta orientadora para el trabajo con la narración, en el caso de la *descripción* se podría centrar la reflexión sobre la pregunta *¿cómo es?*, obviamente con las modificaciones que exija esta pregunta de acuerdo con la situación de enunciación y con lo que se esté oportunamente trabajando. Esto permitirá al docente que el alumno logre diferenciar que esta pregunta genera una superestructura diferente a la narrativa dada la diferencia de la finalidad discursiva.

c. Trabajo con discurso expositivo - explicativo

La *explicación* tiene en cambio que ver con el planteo de un problema o situación problemática que es lo que desencadena la secuencia explicativa que lo despliega e intenta darle solución.

En una secuencia explicativa básica se podrían distinguir cuatro partes: **SITUACIÓN INICIAL (Instalación del problema) - PROBLEMA A EXPLICAR - RESPUESTA (o explicación propiamente dicha) - EVALUACIÓN o CONCLUSIÓN.** (Arnoux y otros, 1998)

Ciertamente como ya se puntualizara para el trabajo con la narración y la descripción, un alumno que está transitando por un proceso de alfabetización, no se verá expuesto desde el inicio ni a la lectura ni a la producción escrita de textos expositivo-explicativos. Pero sí es importante que desde la oralidad vaya apuntalando ese camino hacia textos que más adelante serán un desafío para sus niveles de producción y comprensión.

Para el trabajo con la *explicación* podría proponerse la pregunta *¿por qué?* que es la que -en líneas generales- permite aislar una situación que se considere problematizable y que puede desencadenar la producción de una secuencia explicativa básica.

Está en el docente la pertinencia en la selección de las situaciones a trabajar teniendo en cuenta la procedencia de los alumnos pertenecientes a una tradición primariamente oral que no propicia en sus prácticas las explicaciones de los fenómenos o cuestiones desde un proceso del proceso analítico de una explicación sino que lo explicativo se da sobre todo a partir de narraciones. (La leyenda es un caso que ilustra lo dicho en el párrafo anterior, ya que se trata de un género narrativo que a partir de un relato da explicación a la existencia de objetos, animales, fenómenos de la naturaleza, etc).

Se tratará de un trabajo gradual y de progresiva complejidad el que lleve a cabo el docente con los alumnos planteando cuestiones que requieran de una explicación acorde a los niveles de las prácticas orales de cada alumno. Esto no implica que no puedan coexistir preguntas del tipo *por qué decidiste tal o cual cosa* con otras del orden de *por qué creés que se da esta o aquella situación o fenómeno.*

Todo lo que el alumno trabaje estas superestructuras discursivas básicas desde sus prácticas orales, contribuirá a una mayor apropiación de la diversidad textual con la que progresivamente irá interactuando así como también permitirá garantizar seguramente mejores niveles de calidad en lo que haga a procesos comprensión lectora y de producción escrita.

Bibliografía

- Alcalde, L., "Operaciones implicadas en el proceso de escritura" (En: *La lengua escrita en el aula, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (Grao, Barcelona, Núm. 5, 1995), (págs. 29 a 36)
- Bas, A., Klein, I., Lotito, L., Vertino, T. *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Blanche-Benveniste, C. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. (Barcelona, Gedisa, 1998)
- Burnet, Mary. *La batalla de la alfabetización*. Paris, UNESCO, 1965.
- Cifuentes Gil, Rosa María, *La sistematización de la práctica del trabajo social*, (Buenos Aires, Lumen/Humanitas, 1999)
- Ferreiro E., "La noción de palabra y su relación con la escritura", (En: *Varia Lingüística y Literaria, 50 años del CELL*, Vol. I, Lingüística, El Colegio de México, 1997.
- Gonzalez Estrada, C. y otros. "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura". SEP (Dirección General de Educación Especial) / OEA, México, pp. 15-37 y 87-124, 1986.
- Gómez Picapeo, J. "La comprensión de textos escritos: reflexiones y propuestas para su enseñanza". (En: *Hablar en clase - Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Grao, N° 3, 1995) (págs 109 a 118)
- González Nieto, Maestro, P, Martínez, M, Rubio, S, Ledesma, I, Arroyo. "De la secuenciación en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura, en La programación en el aula de lengua y literatura,". (En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Grao, N° 11 , 1997) - (págs 53 a 66)
- Goodman, Kenneth S., "Desarrollando la lecto-escritura: Lenguaje Integral a cada paso". (En K. S. Goodman. *Lenguaje integral*. (Mérida, Editorial Venezolana, 1997)- (pp. 63-77)
- Havelock, Eric. "La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna" (En: *Cultura escrita y oralidad*. Olson, D. y Torrance, N. (Comps.), (Barcelona, Gedisa, 1998)
- López Morales, H.. "¿Qué es un discurso?" *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. (Madrid, Playor, 1984) - (pp. 122-131)
- Miret, I. y Ruiz Bikandi, U., "La lengua escrita en el aula". (En: *La lengua escrita en el aula - Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Grao, N° 5, 1995) - (págs 4 a 6)
- Nemirovsky, M. "El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción". (En: *Lectura y escritura: primeros pasos - Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 17) (Barcelona, Grao, 1998) - (págs 55 a 65)
- Nussbaum, L. "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva" (En: *Hablar en clase - Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* - Barcelona, Grao, N° 3 1995) - (págs. 33 a 41)
- Rodríguez Illera. "Hacia una pedagogía de la comunicación". (En: *Educación y comunicación*. (Buenos Aires, Paidós)
- Ruiz Bikandi, U. "El habla que colabora con la lengua escrita". (En: *La lengua escrita en el aula - Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*) (Barcelona, Grao, N° 5, 1995) - (págs 7 a 20)
- Carton A. *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, (Paidós, 1994)
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura*. (Bs.As., F.C.E., 1987)
- Pozo Muncio J. *Teorías cognitivas del aprendizaje* (Morata, 1994)

Scholes, R., Willis, B. "Los lingüistas, la cultura escrita y la int. del hombre occidental de Marshall McLuhan" (En: Olson, D. y Torrance, N. (Comps.) - *Cultura escrita y oralidad*. (Barcelona, Gedisa, 1998)

Slobin D. *Introducción a la psicolingüística*. (Paidós, 1980)

Privat j. M. "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura". (En Reuter, Yver y otros (dir.), *Didactique du française. Etat d'une discipline*) (Paris, Nathan, 1995)

Resnick, B. Laurent. "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela". (*Revista de la escuela fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano*) (México, nov.- dic. 1991)

Schemelkes, Silvia y Kalman, Judith. *Educación de adultos: Estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. (México, Instituto Nacional Para la Educación de los Adultos, 1996)

Solé I. *L'ensenyament de la comprensió lectora*. (Barcelona, CECAC 1987)

Souza, Joao Francisco de. *A educação escolar, nosso fazer maior, des(A)fia o nosso saber. Educação de Jovens e Adultos*. (Edições Bagaço, Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), Centro de Educação - UFPE. Recife, 2000) (Traducción del autor 07/03/01 con el título "Educación de Jóvenes y Adultos como Proceso de Resocialización")

Vernon S. y Ferreiro. *El desarrollo de la escritura, una variable no considerada en el análisis de la conciencia fonológica* (Harvard Educational Review, 1999)

Matemática

*No hay nada más básico en una disciplina que su modo de pensar.
No hay nada más importante en su enseñanza que proporcionar [...] una temprana oportunidad para aprender ese modo de pensar: las formas de relacionar, las actitudes, anhelos y bromas y decepciones que la acompañan.
En una palabra: la mejor introducción a un tema es el tema en sí.
Desde el primer momento, el joven estudiante debe tener oportunidad de solucionar problemas, hacer conjeturas, oponerse tal y como todo ello se lleva a cabo en el fondo de la disciplina.
¿Cómo puede lograrse?*

Jerome S. Bruner⁷

1. Introducción

Resulta interesante abordar el tema de la alfabetización de jóvenes y adultos, específicamente en el Área de Matemática. Tradicionalmente, la alfabetización se concentraba principalmente en lograr capacidades lingüísticas puntuales, aprendizaje de números y otros símbolos matemáticos considerados significantes adecuados para determinados usos comunicativos. Pero, además de estos aprendizajes y con el mismo nivel de prioridad, se iniciaba a los alumnos en cálculo, debido a la significatividad de estos aprendizajes para la vida en sociedad.

Actualmente al hablar de alfabetización se considera un campo de intervención educativo más amplio, en el que la adquisición de conocimientos matemáticos resulta imprescindible. Al hacer referencia a este campo de intervención en el Área de Matemática, conviene pensar en continuidad y progresión ya que si bien existen saberes previos resulta imprescindible transformar esos saberes instrumentales en objetos de conocimiento para propiciar su conceptualización y lograr así generar modelos factibles de ser transferidos a nuevas situaciones.

Interesa en este momento, atender a la Alfabetización que podríamos llamar Inicial, aquella para la que se han sugerido contenidos en el *Trayecto A* de la Nueva Propuesta Curricular para EGB de jóvenes y adultos.

En la mencionada propuesta, se sugiere este Trayecto para personas que no leen ni escriben convencionalmente. Otra vez las capacidades lingüísticas aparentan posicionarse por encima de cualquier otra. Podría pensarse que determinadas capacidades matemáticas también son determinantes para decidir por dónde alguien debiera comenzar a transitar la educación formal y, en realidad, se lo ha hecho y se intentará explicarlo.

Con una mirada más amplia de la habitual, lo que llamamos comunicación resulta un proceso que trasciende el Área de Lengua. Comunicarse es más que hablar, escribir, leer, porque para

⁷ Bruner, Jerome S. *Hacia una teoría de la instrucción* p. 205

comunicarse competentemente hacen falta marcos de referencia de los que las capacidades matemáticas son una parte importante.

Por otro lado, al hablar de comunicación, es necesario situarse en un punto más elevado que permita apreciar algo más que lo coloquial. La Matemática utiliza además del coloquial, un lenguaje simbólico en el que resulta cada vez más necesario iniciar a las personas.

Así como aquellos para quienes se ha sugerido el mencionado Trayecto han utilizado la oralidad, también han utilizado una aritmética intuitiva aprovechable como punto de partida para la construcción de conocimientos de índole más general y sintética.

Se ha establecido este paralelo entre capacidades de diferentes áreas para mostrar la complementariedad con la que funcionan de manera que pueda comprenderse que la escuela puede hacer de ella un uso conveniente y pertinente. Existen momentos en los que, ciertamente, será necesario abordar la especificidad del Área. Este trabajo resultará propedéutico en cuanto a los procesos de análisis esperables en jóvenes y adultos autónomos, lo que determina una dialéctica entre instrumentalidad y especificidad de los conceptos de las Áreas, necesaria para que se produzcan aprendizajes significativos.

En este emprendimiento interdisciplinario que llamamos Alfabetización, pueden precisarse intervenciones pertinentes que centren la mirada en lo que a cada una de las áreas le compete. En el marco de la Matemática, algunos aspectos salientes en este sentido los constituyen:

- El reconocimiento de un conjunto de conceptos y procedimientos de los que ya disponía como saberes matemáticos.
- La resolución de actividades diversas que requieran diferentes estrategias cognitivas para su abordaje.
- La resolución de problemas haciendo uso de conocimientos de creciente economía y síntesis, contruidos en situaciones que les otorguen sentido.
- La expresión ordenada y coherente tanto del modo en el que se haya razonado , como de los resultados a los que se haya arribado.
- La pertinente interpretación de los resultados obtenidos.
- La iniciación en el trabajo en abstracto, promoviendo procesos de generalización y simbolización crecientes.

Estos ejes orientan la tarea de Alfabetización y le dan significado. En torno de ellos se desarrolla el trabajo de construcción que debe concebirse como un proceso que va más allá de la adquisición de lo instrumental (si bien es cierto que ese es un aspecto primordial en esta etapa), ya que la Matemática, además de una herramienta útil para la vida cotidiana, es un lenguaje, una modalidad de trabajo, un estilo de pensamiento.

Como ha quedado expresado en la nueva propuesta curricular para jóvenes y adultos, en los documentos curriculares que fundamentan el Área se expresa que *"el ciudadano necesita una mezcla equilibrada y coordinada de matemática pura y aplicada"*.

2. Planificar para alfabetizar

Al pensar en los beneficiarios de ofertas educativas como la presente, resultaría ingenuo considerar que se pueda partir de la suposición de que no se trata ya de usuarios de herramientas matemáticas de diferente nivel de generalidad. Estos saberes constituyen puntos de partida aprovechables para la construcción de conocimientos que los incluyan y enriquezcan. Es más,

estos distintos niveles al interior de cada grupo permitirán estrategias de trabajo en las que la explicitación personal y la confrontación favorecerán los aprendizajes individuales en menores tiempos.

El planteo acertado de problemas adecuados a las capacidades que los diagnósticos evidencian, ponen en funcionamiento los saberes con los que las personas cuentan y que explicitan tal como se encuentran en las redes de significación con las que se manejan, constituyéndose en puntos de apoyo para construcciones de conocimientos de mayor potencialidad.

La cercanía de las situaciones presentadas en la escuela con elementos de la realidad circundante, otorga al trabajo áulico una significatividad sobre la que los estudiantes pueden apoyarse para construir estos conocimientos. Y más allá de la resolución concreta y aislada de la cuestión planteada, el estudiante debe poder hacer explícitos procesos de producción y la forma de razonamiento en ellos implicada - en un nivel coloquial y en forma oral en una primera etapa- pero dando cuenta de su producción intelectual, dando soporte material a sus conocimientos con el objeto de que no se produzcan providenciales olvidos sobre cuestiones relevantes vinculadas con los conocimientos adquiridos.

Para la confección de este registro resultará procedente comenzar con el desarrollo de la simbología que es propia a la Matemática y que, siendo sintética permite organizarlo en pocas proposiciones, lo que de otra manera podría resultar un obstáculo para alcanzar los objetivos que se persiguen en el Área.

Seguramente los jóvenes y adultos ya conocen una considerable cantidad de símbolos matemáticos y los usan de manera más o menos adecuada. Una estrategia útil para descubrir el bagaje de símbolos que los jóvenes y adultos manejan en acto, es invitarlos a usar el papel para anotar lo que "necesiten para resolver los problemas con mayor comodidad". De esta forma, analizando estas producciones y siguiendo el desarrollo coloquial que puedan hacer al respecto, pueden aislarse aquellos puntos de apoyo de los que hablamos en párrafos anteriores.

Evidentemente la tarea de la Alfabetización Matemática de jóvenes y adultos demanda no partir de cero ya que hacerlo provocaría un aburrimiento de los destinatarios para quienes la cuestión del tiempo resulta, en todo sentido, esencial.

Además se advierte de inmediato, una necesidad de personalizar las propuestas lo cual no implica que el docente no pueda preparar secuencias para la totalidad del grupo, sino que durante las que se llaman fases de acción⁸, las intervenciones del docente se deberían pensarse en este sentido. Se trata de una tarea que ciertamente lleva tiempo, mucho más que si se piensa en una transmisión de conceptos de manera unidireccional y asimétrica, pero es un tiempo en el que los jóvenes y adultos tienen la oportunidad de interactuar con las propuestas para obtener de ellas el mayor provecho personal que sea posible.

Pensando entonces en un aprovechamiento cabal del tiempo áulico, el docente deberá planificar su tarea de manera que resulte rica en términos de:

- recolección de insumos que le permitan planificar las tareas a futuro de manera de que se ajusten cada vez más a los conocimientos adquiridos previamente y a las demandas de su grupo de trabajo conjuntamente con las metas que se haya propuesto con ellos.
- aprovechamiento del bagaje de saberes con los que cuentan los alumnos, de manera que la tarea propuesta resulte significativa tanto en el aspecto de su interpretación, como en el de establecer una recategorización de los mismos en el camino a su institucionalización⁹.

⁸ Aquellas en las que los alumnos se disponen a trabajar, haciéndose cargo de las situaciones problemáticas que el maestro ha propuesto, de manera autónoma.

⁹ Instalación que realiza el docente de un conocimiento construido como perteneciente al cuerpo de la ciencia.

- generalización de procedimientos que permitan trabajar procesos de generalización crecientes.
- instalación del lenguaje específico del Área y su registro escrito a partir de los signos y símbolos conocidos, precisando su significado y la pertinencia de su utilización en determinadas situaciones.
- utilización (ejercitación, aplicación, transferencia, etc.) de conocimientos trabajados con anterioridad.
- uso de los registros para la comunicación de resultados y desarrollos entre pares, de forma de validar sus producciones.

En el proceso de planificación resulta indudable que el papel de la evaluación constante resultará fundamental para el logro de las expectativas que los grupos de trabajo se hayan propuesto.

3. Selección de contenidos y secuencia didáctica

Recordemos la propuesta de contenidos contenida en la nueva propuesta curricular para la educación de Jóvenes y adultos, en particular interesa considerar los contenidos propuestos para el Trayecto A:

Bloque	Contenidos mínimos
Número y operaciones	Realización de conteos. Organización de la serie numérica. Construcción de números en el sistema decimal: regularidades. Posicionalidad. Cuantificadores. Comparaciones. Proporcionalidad intuitiva. Fracciones usuales. Resolución de problemáticas. Transformaciones de la cardinalidad de conjuntos y operaciones relacionadas en diferentes contextos. Estrategias para el cálculo mental y escrito. Uso de calculadoras. Comunicación efectiva de resultados.
Nociones geométricas	Recorridos, comparaciones, estimaciones, anticipaciones. Identificación de hitos. Poligonales abiertas y cerradas. Identificación y descripción de cuerpos y figuras. Regularidades. Iniciación al trazado de figuras con útiles de geometría.
Medida	Estimación de dimensiones con unidades no convencionales o convencionales. Herramientas usuales para la medición de longitudes, peso, tiempo, velocidad, ángulos, volumen. Problemáticas relacionadas a la medida. Unidades de medida.
Nociones de estadística y probabilidad	Análisis cualitativo de gráficos de publicaciones. Comunicación de conclusiones.

De acuerdo con lo expresado en el documento de recomendaciones metodológicas para el Área de Matemática, no se trata de un "programa" sino de una preselección de campos conceptuales separados en clases para trabajar en el área.

El trabajo de selección de los contenidos para trabajar suele venir de la mano de la mencionada Evaluación Diagnóstica, en la que se deberá ser cuidadoso. Lo que resulta más conveniente es la charla en confianza con el grupo de trabajo. Supongamos que comienzan las clases y que vamos a conocernos en el grupo. La presentación de los integrantes brinda insumos indicativos para diagnosticar a grandes rasgos las condiciones en las que cada uno se ha acercado a la educación formal.

Para esto el formato de la presentación debe ser meditada adecuadamente con anterioridad para que los primeros insumos que pretendemos recolectar, aparezcan de manera espontánea. En este sentido pueden ser tenidos en cuenta para contribuir en este sentido: la ocupación principal de cada alumno, sus hobbies, el nivel educativo alcanzado por los hijos, etc.

Si por ejemplo un determinado número de alumnos se dedica a la comercialización de algo, es evidente que el manejo del dinero es una habilidad que deben tener bien adquirida¹⁰, por lo que podrá hacerse pie en esta fortaleza para comenzar a trabajar. En tal caso podremos efectuar una selección comenzando por el bloque de número:

- Realización de conteos
- Estrategias para el cálculo mental y escrito

Y luego entonces presentar una actividad del tipo:

"Tengo en mi bolsillo \$6. ¿Cómo podrían estar formados ?
a) Si sólo tengo billetes.
b) Si sólo tengo monedas.
c) Si tengo billetes y monedas."

Consideremos algunos aspectos importantes que conlleva el trabajo con una problemática de este tipo:

- Se trata de una situación que, además de ser realista, se encuentra muy cercana a la vida cotidiana de las personas, lo cual promueve la significatividad de la misma y motiva a los jóvenes y adultos a hacerse cargo del problema propuesto.
- Aparentemente, la actividad podría no representar un problema para todas las personas involucradas ya que los saberes con los que cuenta la mayoría serían suficientes para resolverla. Pero observando mejor la propuesta, se cae en la cuenta de que en los ítem b) y c) la respuesta no es única y será necesario efectuar algún tipo de registro para que no se olviden las soluciones encontradas ni se repitan. En este sentido, la actividad cobra categoría de problema, por lo que convendrá que los alumnos se agrupen por parejas. De esta forma casi todos estarán obligados a escribir algo o, al menos a discutir sobre la forma más pertinente de registrar las soluciones encontradas.
- Resulta fundamental que el docente invite a los alumnos a escribir "lo que crean necesario y como les salga" ya que en estos registros encontrará material valioso para su trabajo.
- En el momento de la puesta en común de las respuestas, resultará interesante que incentive a ambos componentes de cada pareja a contar lo que han encontrado. De esta forma si alguien no ha registrado, deberá interpretar el registro de su compañero.
- Como antes, durante esta instancia plenaria, es necesario que se realice un registro global (el pizarrón resulta una herramienta ideal para esta tarea) de forma tal de no repetir ni olvidar ninguna de las respuestas encontradas. En este punto, el docente decidirá si considera más conveniente designar a un encargado para hacerlo (cosa que puede resultar difícil, especialmente en las primeras clases), o realizarlo él mismo, aprovechando a su vez la ocasión

¹⁰ Una habilidad común a todos los integrantes de la clase, brinda una excelente excusa para lanzar una propuesta de trabajo.

para establecer acuerdos sobre la forma de expresión del registro, promoviendo la aparición de un código provisional que, enriquecido con sugerencias propias, sirva de punto de partida para el establecimiento del lenguaje específico del Área.

- Durante esta instancia es importante pedir a los alumnos que estén muy atentos a las respuestas brindadas por cada pareja controlando que no se produzcan ni errores ni reiteraciones. Con este fin, cada vez que se dé una, el docente pedirá que se revisen estos aspectos antes de darla por válida. Este aspecto constituye lo que se llama "devolución". Poco a poco el alumno irá comprendiendo que las respuestas no serán validadas por el docente sin que medie un esfuerzo de reflexión de su parte.
- Como es evidente, resultaría tedioso considerar todas y cada una de las posibilidades de combinar monedas o monedas y billetes. Este hecho brinda una nueva oportunidad de trabajo: contar cuántas respuestas distintas registramos.
- Finalmente, se acordará con el grupo la información que resulta importante recordar del trabajo desarrollado y la mejor forma de registrarlo en los cuadernos para que pueda rescatarse en el momento adecuado.

Es importante que el docente realice una previsión de la distribución del tiempo disponible, para que la clase finalice con este último registro realizado, de forma tal de que la misma constituya una unidad a la que poder referir en el próximo encuentro. Este es un aspecto importante en los primeros tramos del trabajo de Alfabetización Inicial: dejar un trabajo para continuarlo la próxima clase. Esto puede entrañar el peligro de tener que desandararlo todo o tener que volver a empezarlo debido a los imponderables que puedan presentarse (como se sabe, por razones de índole operativo, podemos encontrarnos sorpresivamente con que "la próxima" sea después de algunos días sin clase y esta falta de continuidad atenta contra el éxito de la tarea propuesta). En cambio si cada clase se cierra convenientemente, no será necesario emplear tiempo en replantear la actividad que haya quedado incompleta.

Contando con esta previsión, deberá planificarse la continuidad del trabajo en orden a complejizarlo convenientemente con el objeto de que las construcciones logradas por los alumnos se enriquezcan progresivamente.

En el siguiente encuentro, convendrá proponer alguna actividad de práctica que permita repasar lo trabajado en la clase anterior¹¹:

"Hoy vamos a participar de un juego:
De nuevo nos vamos a dividir en parejas.
Cada uno de los integrantes de cada pareja va a elegir una manera en la que pueden armar cincuenta centavos y la va a anotar para no olvidarse.
Alternativamente cada uno va a tratar de adivinar la forma que propuso el otro.
Tienen que acordar quién va a empezar.
Conviene que tengan a mano una hoja y una lapicera para no repetir lo que ya hayan dicho, porque el primero que adivina, gana.
El que gana tiene que mostrarle el papel con la forma que había elegido al otro para que vea que no hizo trampa y anotar en el pizarrón su nombre y la cantidad de intentos que necesitó para adivinar."

Se trata de una actividad sencilla, autorreferente¹² y que, habiendo abordado casi todos el desarrollo de la clase anterior, no necesita demasiado tiempo para funcionar.

¹¹ La conveniencia o no de que algunos alumnos dispongan de monedas para utilizarlas previamente dependerá de los diagnósticos iniciales.

¹² Es muy importante recordar que, en la medida de lo posible, han de generarse situaciones en las que los alumnos puedan "validar" sus resultados, es decir, evaluar por sí mismos si sus respuestas son o no correctas.

Es conveniente que el docente permita que los alumnos trabajen en forma autónoma, si es posible, constituyéndose en árbitro general del evento. Si la cantidad de alumnos fuera impar, decidirá entre formar un grupo de tres (teniendo en cuenta que este hecho puede aumentar considerablemente la dificultad del registro para algunas personas), o jugar con el alumno que ha quedado solo: este hecho demuestra que el juego es lícito y que no tiene nada que ver con cuestiones de asimetría en la relación didáctica.

Al irse completando la actividad, quedará en el pizarrón un interesante registro con potencialidades de utilización en el marco de los contenidos elegidos:

- ¿Cuántos nombres se anotaron en el pizarrón? ¿Cómo sabemos que no faltan?
- ¿Quién ganó en menos intentos?
- ¿Quién ganó en más intentos? ¿Cuál es la máxima cantidad de intentos que se podían hacer? ¿Cuáles son? ¿Cuántas monedas en total se usan en cada una?
- Anotar en los cuadernos las conclusiones obtenidas.

A esta altura del trabajo, seguramente faltará poco para agotar el tiempo destinado a trabajar específicamente en el área, por lo que resultará conveniente proponer alguna actividad como tarea.

La tarea puede ser una actividad de práctica o de fijación aunque no necesariamente, también podemos proponer algo para pensar o para consultar en casa. Debe considerarse que la escolaridad, si bien se trata de un emprendimiento personal para los adultos puede convertirse en un factor de cohesión social si los problemas que se proponen resultan de interés. Se promueve de esta forma, la motivación de otras personas que por diferentes razones aún no se han acercado a la escuela, para que lo hagan.

Los docentes que trabajan en la alfabetización de adultos, cuentan con una artillería de problemas entre los que seguramente puede adaptarse alguna a los efectos de continuar el estilo de labor propuesto.

En el caso de decidir que la tarea será del tipo investigativo, aprovechable como insumo para el trabajo en la clase siguiente, una posibilidad sería:

“Supongamos que vemos dos números escritos en un papel, aunque no sepamos nombrarlos, ¿cómo sabemos cuál es el más grande?
Conviene que anoten todo lo que piensen. La clase que viene vamos a hacer la prueba: voy a anotar dos números en el pizarrón y voy a elegir a alguien para que me diga cuál es el más grande y por qué”.

Rápidamente se cae en la cuenta de que la actividad refiere a otra selección de contenidos ya que se aborda un aspecto de los números que no se había abordado hasta el momento.

- Comparaciones.
- Organización de la serie numérica.
- Construcción de números en el sistema decimal: regularidades.
- Posicionalidad.

Al pensar en una actividad de este tipo no debe caerse en el determinismo de considerarla inútil debido a que será resuelta por personas que cuentan con un nivel de escolarización mayor y que componen el entorno del joven o adulto que nos acompaña en el aula.

La comparación es una tarea complicada si se piensa números que caen fuera del entorno de lo cotidiano ya que necesita de criterios generales que tienen que ver con la noción de valor relativo de las cifras, es decir, con la posicionalidad. La posicionalidad es un logro fabuloso de la numeración indo-arábiga que en gran parte ha contribuido al progreso de la Matemática como ciencia. Pero su utilidad radica en que se trata de un sistema de símbolos de un nivel de síntesis con el que no cuentan otros sistemas aditivos y no posicionales.

Reconocer que en la escritura de cada número están implícitas la operaciones de suma, multiplicación y potenciación es una construcción que ha de lograrse luego de un proceso de identificación de las regularidades en el cotejo con los agrupamientos de a 10. Pero, como expresa Patricia Sadovsky, esto no es punto de partida en la actual propuesta de enseñanza de la numeración sino punto de llegada, es decir, una cuestión lo suficientemente compleja como para que amerite un proceso de trabajo de análisis y síntesis.

Este hecho constituye la raíz del nombre de las que se llamaban "operaciones con dificultad". En realidad la dificultad no está sólo en la operación sino en procedimientos un tanto oscuros (para los aprendices) que resultan necesarios para adaptar un algoritmo tanto como el resultado a las reglas del sistema de numeración.

Si no se utiliza el algoritmo tradicional para calcular, por ejemplo, la suma entre dos números, seguramente el adulto la encontrará sin dificultades aplicando diferentes estrategias para trabajar con el sistema de numeración de manera quizá inconciente. En el aprendizaje esolarizado, la aprehensión de los algoritmos tradicionales para operar se encuentra hipervalorizado y, digámoslo de una vez, jóvenes y adultos adhieren a esta significación y, por supuesto, quieren aprenderlos. Estas posturas tienen su origen en el supuesto de que la enseñanza de las operaciones se centra en poder resolver cuentas, para lo que es necesario enseñar los algoritmos desde el inicio. Del mismo modo se confunde lo relativo a concebir el número conceptualmente y su representación simbólica.

Para solucionar estas cuestiones, en el ámbito de la escuela se han llevado adelante diferentes propuestas didácticas para que las personas entendieran de qué se trataba tal misterio. Como podrá observarse no se apela a las construcciones matemáticas implícitas sino a recursos externos de modo tal de memorizar estrategias de resolución que el conjunto social fue construyendo a lo largo de los siglos. Los siguientes ejemplos refieren a la adición:

- El uso de numeritos más pequeños al lado de las unidades de orden superior "para no olvidarse de lo que nos llevamos".
- La separación de las unidades de distinto orden mediante segmentos verticales, aplicando la metáfora de "la casita", queriendo dar a entender que cada cifra va en un determinado lugar. Con todo, las personas pueden cometer el error de colocar dos cifras en "la misma casita", cosa que está prohibido, pero no se avisa hasta que no se encuentra. Y sin embargo, el avisarlo plantearía un interesante problema que justamente tiene que ver con el descubrimiento de componentes del algoritmo que tienen relación con la posicionalidad en el sistema de numeración decimal.
- Pronto esta regla es violada por el mismo docente, quien en flagrante contradicción, resuelve de este modo prohibido la sustracción llamada "con dificultad".
- Se trabaja con "ataditos" o "ábacos" (especialmente con niños, aunque también algunos docentes consideran este material adecuado para el trabajo con adultos), material que se presta a discusión pero más allá de eso, las propuestas de trabajo con estos recursos suele estar aislada: se ha producido un cambio de objeto en la enseñanza. Con el objetivo de comprender mejor el funcionamiento de la posicionalidad en el sistema de numeración decimal y facilitar la adquisición de los algoritmos de las operaciones, se resuelve considerar el análisis de composiciones y descomposiciones polinómicas de los números, finalmente estas descomposiciones han pasado a ocupar el lugar central como contenido irrenunciable

sin considerar la pretensión inicial de instrumentalidad con la que se las incluyó. Así son contenidos importantes "la centena" o "la unidad de mil", como hitos aislados.

Como puede apreciarse, lo que se propone es una actividad en la que se pretende que se trabaje directamente con los números de manera global. Posiblemente en algún momento se considere necesario el análisis de cuestiones del fundamento de la teoría de los números, pero como corolario de un trabajo de construcción.

Conviene recordar que existen diferencias entre:

- enunciar la serie numérica (se recita oralmente un número a continuación del otro)
- contar o enumerar (implica poder asignar una cantidad por la correspondencia entre los números que se van diciendo y la serie numérica)
- conservar cantidades discretas¹³

Tanto el joven como el adulto están acostumbrados a trabajar con números en forma oral. El contacto con los números escritos en la vida cotidiana hace que tenga hipótesis acerca del sistema de numeración, son precisamente estos conocimientos los que hay que recuperar para transformarlos en las bases de los nuevos aprendizajes que estarán fundamentalmente vinculados a la simbolización de los números en una primera etapa.

En lo relativo a la simbolización es conveniente recordar que hay que diferenciar:

- el reconocimiento de los números (se puede identificar un número que se menciona entre varios otros que también están escritos). En este caso están presentes la oralidad y la escritura
- la lectura de un número (hay que decir qué significa el símbolo que está escrito). Aquí lo presente es sólo la escritura

Es importante reflexionar conjuntamente sobre las propias hipótesis de los alumnos ya que es lo que permitirá avanzar en la detección de las regularidades de nuestro sistema y que, de esta forma, produzcan generalizaciones que les permitan representar simbólicamente diversos números, aún los muy altos. Si se tuviera que sintetizar una parte importante del trabajo a realizar por cada alumno en particular es:

- ver la coincidencias y diferencias;
- detectar por sí mismo las regularidades del sistema (lo que tienen en común), es importante señalar que esto no se logra con un ejemplo, sino con una serie de por lo menos 6 a 10 ejemplos;
- poder verbalizar lo detectado con sus propias palabras;
- poder aplicar lo trabajado en nuevas circunstancias.

ejemplo

Se plantea a los alumnos analizar si existen características especiales en los números siguientes a los terminados en 9.

Se trabaja con una cinta métrica de costura,¹⁴ se les puede sugerir buscar todos los números que terminan en 9 y escribirlos uno debajo del otro, luego al lado de cada uno de ellos escribir los números que siguen, analizar las listas y enunciar alguna hipótesis y discutirla con sus compañeros. Es importante en esta etapa que el docente no confirme ni rectifique ninguna de ellas, sino que sean ellos mismos, a partir de otros ejemplos como pueden ser los números de las páginas de libros que puedan verificar por sí mismos la validez de sus afirmaciones.

¹³ Piaget ha desarrollado sobre esto amplios estudios. Muchos de ellos fueron sustentos de posturas de enseñanza en las que era necesario trabajar antes con actividades "prenuméricas" para poder concebir el número y sus simbolizaciones. Hoy estas cuestiones son discutidas aún para trabajar con los niños.

¹⁴ Actividad formulada por Patricia Sadovsky en conferencia en SUTEBA.

En lo relativo a numeración es importante considerar que:

- se aprenden más rápidamente los nudos (10, 20...100, 200, etc.) y luego los intervalos entre ellos
- la incidencia de lo posicional ya es parte de lo concebido culturalmente
- la concepción de lo posicional como agrupamientos de 10 no es inmediata y que requiere ser trabajada específicamente
- el trabajo con muchos números organizados para detectar las regularidades ayuda a avanzar más rápidamente en los aprendizajes.
- la correspondencia entre la numeración hablada y la simbólica juega un papel muy importante a ser considerado tanto en las situaciones que ayuda a construir el sistema como en las confusiones que genera¹⁵

Volviendo al trabajo en el que embarcamos a los alumnos para investigar, en esta primera etapa, la propuesta resulta una tarea importante (en cuanto a lo propedéutico y a lo que respecta a su dificultad) que no podrá resolverse con la sencilla intervención de una persona que domine el sistema de numeración escrita, porque implica la construcción de todo un tramo de la red de significación y, como ya se ha dicho, estas construcciones son personales.

Por las razones expuestas resulta muy difícil que el adulto logre producir un "efecto pigmaleón"¹⁶, si el docente no acepta actuar en ciertas complicidad.

Una especial atención merece la previsión, por parte del docente, tanto de sus intervenciones como de las hipótesis con las que los alumnos puedan presentarse a la clase siguiente y la relación entre ambas.

A partir de aquí se propone la discusión institucional de estas cuestiones, ya que hemos avanzado mucho en el campo de las hipótesis, es hora de hacer uso del diagnóstico que el docente haya logrado de su grupo de trabajo para continuar la tarea contextualizándola adecuadamente¹⁷.

4. Algunas consideraciones sobre los problemas

Ya se han considerado en otros documentos las condiciones que debe cumplir una determinada actividad para ser considerada problema para en un determinado contexto escolar.

Es el momento adecuado para realizar algunas consideraciones al interior de las situaciones problemáticas de manera que resulten adecuadas, pertinentes y del mayor provecho posible para cada grupo de trabajo.

Para comenzar, conviene recordar que la dificultad que una determinada problemática pueda presentar a los jóvenes y adultos con los que trabajamos depende de varios factores:

¹⁵ Es factible que alguien escriba 10010 por 110 porque establece una correspondencia directa.

¹⁶ El alumno actúa con una elaborada suficiencia tratando de hacer creer al docente que ha aprendido lo que aquel pretendía, de manera de desembarazarse de la responsabilidad de la tarea propuesta, aunque sea por poco tiempo

¹⁷ Para una mejor referencia acerca de estas previsiones puede consultarse: El sistema de numeración: un problema didáctico. Delia Lerner y P. Sadovsky, en *Didáctica de matemáticas- aportes y reflexiones-* C. Parra e I. Saiz (compiladoras), Paidós Educador, 1994.

Nota del autor: Si bien el citado artículo refiere a una investigación realizada con niños, en experiencias de capacitación he descubierto que las conclusiones son transferibles por completo al trabajo con adultos que se encuentran en proceso de comprensión de un sistema de numeración.

El campo numérico al que el problema remite:

Como es evidente no resulta del mismo grado de dificultad uno que remita al campo de los números naturales, que uno que lo haga al de los racionales. Si bien algunas fracciones resultarán familiares a casi todo el grupo, su empleo en la resolución de problemas implica, entre otras habilidades, la de operar con las mismas. Similares consideraciones podemos realizar para los números decimales (con coma).

Resultará entonces de fundamental importancia realizar una adecuada secuenciación de las propuestas de manera tal que no se produzcan apresuramientos involuntarios que atenten con la construcción que los alumnos se encuentren realizando.

El tamaño de los números que intervienen:

Es evidente que aún tratándose de números naturales, el propio sistema de numeración con el que trabajamos, plantea problemas para su manipulación en el camino de resolución de las problemáticas propuesta. A veces se producen olvidos en la consideración de esta variable capaz de entorpecer el trabajo de los alumnos que, como sabemos, se manejan principalmente en el campo de la oralidad y el cálculo mental, por lo que otra vez la adecuada planificación de las secuencias resulta de fundamental importancia.

El contexto en el que el problema está ubicado:

Si bien resultará difícil que el maestro de adultos plantee contextualizaciones que escapen a las redes de significación construida por sus alumnos, es conveniente reflexionar sobre el significado que los éstos puedan asignarle a este aspecto. Pero también es conveniente que las propuestas permitan a los alumnos la trascendencia de su entorno acotado con miras a una mejor inserción en un contexto social tan amplio como sea posible.

El estilo de redacción:

En este sentido nos referimos a las formas en que estén construidas los enunciados y las consignas de trabajo. Importa que sean concretos y lo más precisos posible, sin giros idiomáticos ni elipsis de difícil aprehensión para que, aunque se trate de una situación planteada por medio de una historia, resulte clara en cuanto al planteo de la situación y lo que se pretende hacer con la información que brinda.

Otra vez la secuenciación resultará clave para acompañar a los alumnos en el camino de la interpretación de diferentes estilos, competencia de fundamental importancia tanto en el Área de Matemática (en el camino de la simbolización abstracta) como en la vida de relación con las producciones literarias específicas o no.

Además de las planteadas, al interior de las problemáticas puede analizarse la estructura de las mismas.

- El sentido de las operaciones entraña niveles de dificultad que es necesario considerar a la hora de plantear problemas para grupos de jóvenes y adultos. A manera de introducción al análisis de estas cuestiones, haremos alguna referencia a posibles situaciones problemáticas problemáticas que se plantean en el campo de la adición y a la división.

En el caso de la adición podemos, provisoriamente, considerar dos sentidos diferentes, aunque no son los únicos:

- El primero la reunión de dos conjuntos de manera de determinar el total de objetos que esta reunión representa.
- El segundo la transformación de una cantidad en otra en la que podemos involucrar el tiempo como variable auxiliar.

Un ejemplo ilustrará lo que se quiere decir:

" Mi esposa y yo tenemos una caja donde juntamos nuestros ahorros: ella puso \$18 y yo \$12 ¿cuánto dinero tenemos ahorrado?"

Como se ve, se trata de reunir ambas cantidades de dinero para obtener el total. No importa si las acciones se realizaron en forma conjunta o no, lo importante es que, a partir de dos números se obtiene el tercero que representa la suma de los dos sin que ninguno tenga un significado especial que lo diferencie del otro, más que su aspecto cardinal.

" Por la mañana la temperatura fue de 18° a la tarde hizo calor, la temperatura subió 12° ¿Cuál fue la temperatura a la tarde?"

En este caso la adición transforma una cantidad inicial en otra que es la suma de la cantidad que podríamos llamar original con otra que "la incrementa". A diferencia de la primera, se trata de algo más que la simple reunión de dos cantidades, en este caso se trata de un "estado inicial" que mediante una "transformación" planteada permite arribar a un "estado final".

Otro problema importante lo plantea la división, la misma puede ser considerada como "reparto", o como la "partición" con determinado criterio numérico, de un agrupamiento para determinar el número de clases posibles.

Los ejemplos serían:

"Tengo \$40 para repartir entre mis cinco sobrinos en partes iguales ¿Cuánto le toca a cada uno?"

En este caso estamos "repartiendo" partes iguales entre un determinado número de personas.

"¿Cuántos grupos de 5 alumnos puedo formar con los 40 integrantes de la clase?"

Obsérvese que si bien la operación involucrada es la misma, el sentido que cobra tanto la situación como el resultado resulta completamente diferente. A diferencia de lo que sucede con la adición en este caso la diferencia resulta a veces paralizante para el alumno aunque parezca mentira. Por lo general el primer sentido suele estar más claro y mejor afirmado que el segundo, por lo que la transferencia se dificulta.

Podríamos afirmar que el exceso de tratamiento de un sentido en desmedro de otros puede constituirse en un obstáculo para los alumnos.

Se habrá observado seguramente, que en los dos ejemplos que se han presentado tanto para la adición como para la división a manera de introducción de la discusión¹⁸, la operación a realizar es exactamente la misma, la diferencia radica en lo que se pretende en cada caso. El análisis de estas cuestiones por parte del docente resulta de fundamental importancia, ya que la presentación a la ligera de situaciones de índole distinta podría producir fracasos en los intentos tanto de los alumnos como los propios, en el camino de la alfabetización.

Para finalizar recordemos nuevamente que los jóvenes y adultos que participan de propuestas de Alfabetización Inicial resuelven las problemáticas que se les plantean principalmente en forma oral y en la esfera del cálculo mental. En la recuperación de este tipo de trabajo es donde el docente puede hacer pie para continuar con la propuesta de construcción de un lenguaje formal y el registro escrito cada vez más preciso con la mirada puesta en la abstracción simbólica. En este sentido la recuperación de las estrategias con las que los alumnos abordan los problemas deben ser también objeto de recuperación por parte del docente de manera tal

¹⁸ Consideraremos su tratamiento pormenorizado en otro documento específico para la educación de jóvenes y adultos.

de lograr grados de generalidad crecientes de las mismas con el objeto de avanzar en la construcción de objetos matemáticos más complejos.

Es así como pueden plantearse situaciones en las que esté involucrada la proporcionalidad. A diferencia del niño, el adulto puede resolver estas problemáticas desde el principio, haciendo uso del "sentido común".

En etapas posteriores podrá trabajarse en formas conjunta con él en la formalización de las estrategias utilizadas, reparando constructivamente los errores que pudieran producirse y estableciendo metodologías de trabajo de mayor nivel de economía, generalidad y síntesis. Es importante recordar lo fundamental de este tramo de la secuencia ya que la mera solución de los problemas sin que se produzca un aprendizaje matemático sustancial, en nada se diferencia de las habilidades adquiridas informalmente. Como escuela, éste es el "plus" que se debe ofrecer a quienes se acercan con su bagaje de saberes instrumentales.

5. La evaluación durante la alfabetización inicial

Evidentemente un trabajo como el propuesto necesita de una evaluación que se adecue a la recolección de insumos para la continuidad del mismo con los alumnos y al registro de los logros de cada uno con miras a la ponderación.

En el Documento de recomendaciones metodológicas se ha referido una propuesta que contiene un instrumento de evaluación que puede resultar aplicable en este sentido.

En la alfabetización resulta más conveniente la ponderación cualitativa que la cuantitativa. En este sentido, es conveniente considerar que la traducción de una escala cualitativa a una cuantitativa no es una tarea que pueda realizarse a la ligera. Los componentes de cada escala difícilmente pueden relacionarse biunívocamente (en tal caso una de las escalas resultaría impropcedente) por lo que la riqueza de los matices con los que cada ponderación cualitativa, se pierde al intentar traducirla, por ejemplo, a una escala numérica.

Las escalas de calificación numéricas tienen su fundamento en una pretendida objetividad y precisión, que en la práctica se desdibuja. Una calificación cualitativa resulta de mayor utilidad tanto para el docente como para el alumno, quien puede hacerse cargo de la ponderación que ha merecido de parte del maestro de acuerdo con los logros y las dificultades con las que todavía debe trabajar para superarse. Lejos de considerarse una actividad que cierra el trabajo con determinado proyecto, la evaluación debe considerarse como un momento dentro de la secuencia didáctica que tiene más que ver con la continuidad que con la finalización de un proceso.

Obviamente, en la Alfabetización Inicial de jóvenes y adultos la personalización tanto de las evaluaciones como de la comunicación de la misma, resulta de considerable importancia. Hablamos de formar personas con autonomía creciente, es el alumno quien decide qué socializar y qué no de la charla en la que el docente junto con él ha evaluado el trabajo de ambos.

Pero esta instancia personalizada no es la única necesaria, resultará útil dedicar algún tiempo a realizar una evaluación del proceso con la totalidad del grupo, en la que, analizando el trabajo y los logros que se han obtenido, puedan acordarse metas con la que todos puedan comprometerse, proyectos mediante el desarrollo de los cuales estas metas puedan alcanzarse, etc.

Resumiendo, en el trabajo con jóvenes y adultos, la tarea de evaluación no recae solo en el docente, y es éste quien –principalmente– debe hacerse cargo de este hecho con el objeto de realizar un verdadero trabajo de alfabetización con las personas que diariamente lo acompañan en las aulas.

Bibliografía

- Bishop, J. *Mathematical enculturation*. (Paidós, 1999)
- Biasco "Algunos elementos sobre la relación educación y trabajo" (*Revista Interamericana de Educación de Adultos* V3 N°1, 1996)
- Callejo, M. L. *La enseñanza de las matemáticas*. (Nacea, 1990)
- Campero, M. del C. "En busca de nuevos caminos para viejos problemas en educación básica de adultos." (*Revista interamericana de Educación de Adultos* V4 N°1, 1996)
- Chevallard, Y. *La transposición didáctica (del saber sabio al saber enseñado)* (Aique, 1991)
- Gochicoa, Pieck. – Kalman, J. – Casassus, J. – Matsuura, K. "Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo". (En: *Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, N° 50 1999)
- Godino Juan D. "Marcos teóricos de referencia sobre la cognición Matemática" (*Documento para el curso de doctorado TEM en educación matemática 2003*. Universidad de Granada. Recuperable en www.ugr.es/local/jgodino/)
- González, A. – Weinstein, E. *¿Cómo enseñar Matemática en el jardín?* (Buenos Aires, Colihue, 2000)
- Henández Fernández, H. – Delgado Rubí, J. R. – Fernández de Alaiza, B. y otros *Cuestiones de didáctica de la matemática* (Homo Sapiens, 1997)
- Nwangwu, R. – Infante, M. I. "Alfabetización y culturas orales" (En: *Educación de adultos y desarrollo*, N° 53, 1999)
- Parra y Saiz, I. *Didáctica de matemáticas (aportes y reflexiones)*. (Paidós, 1994)
- Santaló, L. y colaboradores *Enfoques*. (Troquel, 1994)
- UNESCO "Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos". *Jornadas de reflexión sobre la matemática en la educación*. (Rio de Janeiro, 24-28 de octubre 1995, Santiago de Chile, 1997)
- Vergnaud, G. – Durand, C "Structure additives et complexité psychogénétique" *Revue Française de Pédagogie*, 1976.

1. Las clasificaciones biológicas

Ciencias Naturales

A continuación, a modo de ejemplo desarrollamos algunas consideraciones sobre uno de los contenidos conceptuales y procedimentales (principalmente aunque se verá la relación con aspectos actitudinales) que consideramos centrales en la etapa de alfabetización inicial en el Área de Ciencias Naturales:

1. a. La unidad y diversidad

Este eje se refiere a una de las actividades centrales de la enseñanza de las Ciencias Naturales: la realización de clasificaciones en general y el trabajo sobre las clasificaciones naturales en particular. Se presenta un análisis del significado de las clasificaciones, sus ventajas y sus límites, y una propuesta didáctica coherente con el enfoque propuesto.

Avisos clasificados

Jorge Luis Borges, en su cuento "El idioma analítico de John Wilkins"¹⁹ hace referencia a una cierta enciclopedia china que se titula *Emporio celestial de conocimientos benévolos*. En sus páginas está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas.

Más adelante, Borges advierte que tales arbitrariedades notorias obedecen a que no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo. Si bien Borges muestra de manera quizá exagerada el carácter arbitrario de una clasificación, nos parece razonable detenernos y analizar en qué consiste clasificar, cómo se clasifica en Ciencias Naturales y cuál es nuestra posición sobre el tema.

1. b. ¿Lo que ves es lo que hay?

En algunas referencias en tono burlón hacia la clasificación como actividad científica se comenta que se trata, al fin y al cabo de una tarea bien simple: "de colgar ropa en las perchas del ropero de la Naturaleza"; "de colocar objetos en casilleros"; "de pegar figuritas en el álbum de la Naturaleza". Según todas estas imágenes la clasificación se reduciría a una tarea casi mecánica para mantener las cosas limpias y ordenadas.

Ahora bien, consideramos que estas imágenes son falsas. Todas estas consideraciones de las

¹⁹ Borges, Jorge L. *Otras Inquisiciones*. (Barcelona, Alianza, 1998, págs. 158-159).

actividades de clasificar con tareas rutinarias y mecánicas se basan en la creencia de que allá afuera (en la Naturaleza) todo lo que existe es absolutamente objetivo, es decir, que cualquier observador percibe las cosas de la misma manera. Ahora bien, si la cuestión fuera tan sencilla, seguramente, como dice el notable biólogo Stephen Jay Gould, "trabajar en clasificaciones naturales sería la más soporífera de las ocupaciones científicas".

¿Pero entonces, los elementos que existen en la Naturaleza no son ordenados según criterios *naturales*? Dicho de otra manera: ¿Las clasificaciones naturales no son "naturales"?

Efectivamente. Las clasificaciones no son esquemas que tratan de ordenar pasivamente un mundo natural objetivo que está dividido en categorías obvias. *Las clasificaciones son decisiones humanas que se imponen a la naturaleza, son hipótesis que tratan de comprender un orden en la Naturaleza.*

Si bien todos sabemos que la Naturaleza existe, sólo podemos conversar con ella a través de la estructura de nuestras ideas. Dicho de otro modo, en un intento más poético: si bien la Naturaleza es posible de ser conocida, solamente podemos hacerlo a través de un cristal borroso y las nubes que enturbian la imagen son hijas de nuestra propia condición: prejuicios sociales, culturales, preferencias psicológicas y limitaciones mentales, en fin nuestras pasiones.

Como vemos, según sea el criterio utilizado así será la clasificación obtenida. En síntesis, no podemos recolectar información sin una teoría que organice nuestras búsquedas y observaciones. La teoría siempre está, y así debe ser, teñida por los prejuicios sociales y psicológicos de la cultura en que vivimos; no tenemos acceso a la observación absolutamente objetiva o a la lógica universalmente inequívoca.

1. c. Uno para todos y todos para uno

En la vida cotidiana hay gran cantidad de cosas muy diferentes con las que sólo podemos tratar clasificándolas. Las clasificaciones sirven para ordenar instrumentos, medicinas y obras de arte, y también teorías, conceptos e ideas. Para clasificar, agruparnos los objetos en clases según sus atributos comunes. Así pues, una clase es una agrupación de entidades similares y relacionadas entre sí.

Todo sistema de clasificación tiene dos funciones principales: facilitar la recuperación de información y servir de base para estudios comparativos. La clasificación es la clave del sistema de almacenamiento de información en todos los campos. En Ciencias Naturales, este sistema de almacenamiento de información está formado por las colecciones de los museos y la vasta literatura científica contenida en libros, revistas y otras publicaciones. La calidad de todo sistema de clasificación se mide por su capacidad de facilitar el almacenamiento de información en divisiones relativamente homogéneas, y de permitir la rápida localización y recuperación de dicha información.

Si se tiene en cuenta que clasificar es una actividad humana que comenzó con los primeros seres humanos, resulta sorprendente que todavía exista tanta incertidumbre y discrepancia acerca de la naturaleza de la clasificación.

La persona que intente clasificar organismos puede seguir algunas reglas elementales derivadas de actividades cotidianas como clasificar libros en una biblioteca o artículos en un negocio:

- las entidades que se van a clasificar deben agruparse en clases que sean lo más homogéneas

posible;

- cada entidad individual debe incluirse en la clase con cuyos miembros comparta el mayor número de atributos;
- si una entidad es tan diferente que no se puede incluir en ninguna de las clases ya establecidas, se crea una clase aparte para ella;
- el grado de diferencia entre las clases se expresa ordenándolas en una jerarquía de conjuntos.

Decíamos que cada nivel de categoría en esta jerarquía representa un cierto nivel de diferenciación. Estas reglas se aplican también a la clasificación de organismos, aunque para el mundo vivo se necesitan unas cuantas reglas adicionales.

Las múltiples funciones de la clasificación en Ciencias Naturales se pueden resumir del siguiente modo:

- Es la única metodología que proporciona una imagen que da unidad a la diversidad de seres vivos que existe en la Tierra.
- Aporta la mayor parte de la información necesaria para reconstruir la filogenia de la vida, es decir, la historia de relaciones evolutivas entre las diferentes especies.
- Proporciona gran parte de la información necesaria para ramas enteras de la biología como la bioquímica evolutiva, la inmunología, la ecología, la genética, la etología y la geología histórica.

1. d. Las máscaras de la naturaleza

Venimos sosteniendo hasta acá que las clasificaciones no son algo dado ni evidente. En absoluto, sino todo lo contrario. Vamos a argumentar con algún ejemplo de "sentido común". Podemos pensar que macho y hembra forman una división fundamental y permanente, que representa una expresión de dos caminos alternativos en el desarrollo de un embrión y posterior crecimiento. Podemos preguntarnos: ¿de qué otra forma cabría clasificar a la gente, sino en masculino y femenino? Sin embargo, este modelo de clasificación "de dos sexos" no se ha impuesto en la historia de Occidente sino hasta hace relativamente poco tiempo.

Desde el Mundo Clásico hasta el Renacimiento se privilegió otro modelo "de un solo sexo" que ordenaba los cuerpos humanos de acuerdo con un continuo de excelencia, desde lo bajo y terrenal hasta la más alta idealización. Como ya puede darse imaginar, la masculinidad, en virtud de una naturaleza presuntamente más ardorosa y superior, se ubicaba en la cima de la secuencia, mientras que las formas femeninas, a causa de su presunta endeblez y debilidad, ocupaban la posición inferior de la escala.

Podemos imaginar que la Naturaleza representa un escenario que se nos aparece "velado", un teatro con múltiples máscaras.

Si pensamos en la enorme diversidad de seres vivos existente, una primera cuestión puede ser tratar de encontrar algún "orden" en ese caos. Así, por ejemplo, Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.) organizó la naturaleza en una "Escala de la Naturaleza", donde cada especie representaba un eslabón o peldaño en una progresión que iba de lo más imperfecto a lo perfecto. También llamó a esta cadena la Gran Cadena del Ser.

Entre los estudios más famosos elaborados al comienzo de la historia natural moderna, por ejemplo en el siglo XVI se propuso un sistema ecléctico basado en criterios múltiples, y a veces contradictorios, que estaban organizados sólo por una cierta noción de la importancia para los seres humanos (la clasificación presentada en el cuento de Borges sería un ejemplo más). En el

caso de las aves, por ejemplo, se ubicaban las "sabias" (búhos y lechuzas) por su reconocimiento como símbolo del saber (recordemos que la filosofía desde los griegos es identificada con "el ave de Minerva" —la lechuza—; las similares, murciélagos (considerados erróneamente aves); las grandes, las avestruces; las pavorosas (águilas); y así sucesivamente hasta los loros, cuervos y, finalmente, todas las pequeñas criaturas que pían (pollos y pájaros).

Un volumen de 1551 sobre los mamíferos dispone las especies según el orden alfabético, desde *De Alce* (sobre los alces) a *De Vulpe* (sobre los zorros). Se sigue el principio igualmente antropocéntrico, pero al menos no tan artificial, de la "cadena del ser". Los siguientes volúmenes son sobre las aves y el tercero sobre los vertebrados terrestres de sangre fría. Pero después, el Volumen IV incluye a todos los animales acuáticos, con un énfasis principal sobre los peces (el siguiente escalón si se desciende por la escala de los vertebrados), aunque también están las sirenas, medusas y pulpos. Parecería en este caso, que la clasificación sigue algún criterio "natural" para organizar los volúmenes y luego, el criterio cambia hacia la ordenación por orden alfabético.

1. e. La naturaleza y los métodos

La Escala de la Naturaleza fue mayoritariamente aceptada hasta mediados del siglo XVIII.

Podemos decir que hasta la llegada de Carl von Linneo (1707-1778) un célebre naturalista sueco, la Naturaleza estaba enmascarada por partida doble. Mediante la paciente tarea realizada en la confección de su monumental obra llamada el "Sistema Natural" consiguió quitarle el primer disfraz. Darwin arrancó la segunda máscara de la Naturaleza al establecer la base explicativa del orden natural en una teoría de la transformación evolutiva. Pero no se puede tener una teoría adecuada antes de saber el orden que debe explicarse, y Linneo estableció estos cimientos con su método y su práctica de la clasificación.

Linneo desarrolló un sistema de clasificación para todos los organismos (conocido como sistema de nomenclatura binomial todavía en uso). Entre los nombres que propuso para los seres vivos, podemos destacar al de nuestra propia especie *Homo sapiens* ("Hombre sabio") que parece referir más a un desafío que a una descripción.

Ahora bien, si Linneo hubiera simplemente reunido y codificado toda la información desorganizada que hacía tiempo que se iba acumulando, entonces podríamos decir: "¿Y con eso qué? Alguien tenía que acabar haciéndolo. Linneo vivió en el momento oportuno, y tuvo la suerte de poseer la combinación adecuada de rigor y sentido del orden". Pero Linneo no sólo codificó; desenmascaró. Su sistema no sólo reunía; sustituía a un principio de organización (criterio de clasificación) que se había escondido de nuestra vista hasta entonces.

La primera máscara cubría la Naturaleza con nuestro prejuicio (inevitable) que nos lleva a considerar que el Universo está construido para nosotros o en nuestros términos. Estos criterios antropocéntricos no pueden hacer otra cosa que enmascarar la posibilidad de organizar la Naturaleza a partir de relaciones, por ejemplo, evolutivas.

Linneo produjo su desenmascaramiento de la Naturaleza a dos niveles:

- en primer lugar, porque designó las especies como unidades básicas y estableció principios para su definición y nomenclatura uniformes; y,
- en segundo lugar, porque organizó las especies en un sistema de clasificación más amplio basado más en la búsqueda de "orden natural" que en la preferencia o conveniencia humanas.

El método binomial de Linneo se ha utilizado, desde su *Systema Naturae* (primera edición publicada en 1735, edición definitiva de la taxonomía animal en 1758), como la base oficial

para dar nombre a los organismos. Linneo confirió a cada especie un nombre de dos palabras (por ello binomial), que es el identificador único y distintivo de una especie. El primer nombre (que se escribe con mayúscula) representa el género, y puede estar compartido con otras especies estrechamente emparentadas, y el segundo (llamado nombre específico, trivial o común, y que empieza con minúscula), que es el identificador único y distintivo de una especie. (Perros y lobos residen en el género *Canis*, pero cada uno de ellos ha de tener un nombre trivial distinto para designar a la especie: *Canis familiaris* y *Canis lupus*, respectivamente, en este caso.)

El nombre linneano de las especies no es una descripción, sino un identificador, un artificio legal para seguir la pista y conferir un nombre distintivo a cada entidad natural. Cualquier sistema general basado en millones de objetos únicos ha de utilizar un mecanismo de este tipo, y Linneo comprendió finalmente que había producido un principio necesario y fundamental de nomenclatura.

Pero fue la definición de las especies que hizo Linneo, y no su mecanismo para darles nombre, lo que produjo el cambio que desenmascaró a la Naturaleza, porque la definición de Linneo rompió el artificio de los sistemas basados en las necesidades de los seres humanos con unidades básicas.

En la práctica, Linneo clasificó sus plantas por la forma, el número y disposición de sus órganos de fructificación (androceo y gineceo).

Resulta irónico que Linneo supiera que tal sistema había de ser artificial, una imposición casi numerológica de la lógica humana sobre la mayor complejidad de la Naturaleza. Durante toda su vida, Linneo buscó un *methodus naturalis*, o "método natural", que captara la disposición natural de los seres vivos en su jerarquía de nombres. Hoy sabemos que no lo consiguió.

1.f. Clasificar hacia abajo

Las clasificaciones sobre las que estuvimos trabajando hasta ahora son conocidas con el nombre de *hacia abajo* y fue el método de clasificación predominante en los tiempos de apogeo de la botánica medicinal, durante y después del Renacimiento. Su principal propósito era la identificación de diferentes tipos de plantas y animales. En aquella época, el conocimiento de las especies botánicas y zoológicas se encontraba aún en una fase inicial, a pesar de lo cual era imprescindible para identificar correctamente la planta que poseía las propiedades curativas conocidas.

La clasificación hacia abajo, como vemos, procede dividiendo grupos grandes en subgrupos, mediante un método de división utilizado ya por Aristóteles. Los animales pueden tener sangre caliente o no; con esto se obtienen dos clases. A su vez, los animales de sangre caliente pueden tener pelos o plumas, y cada una de las clases resultantes (mamíferos y aves) se puede subdividir a su vez por el mismo proceso de dicotomía, hasta llegar a la especie concreta a la que pertenece el ejemplar que se quiere clasificar.

El principio de clasificación hacia abajo dominó la clasificación hasta finales del siglo XVIII, y se refleja en las claves y clasificaciones propuestas por Linneo. Todavía se utiliza este método en guías de campo y en las claves de muchos estudios, aunque ya no se lo llama "clasificación" sino identificación.

Como es natural, la gente reconocía desde siempre grupos naturales como los peces, los reptiles, los helechos, los musgos y las coníferas. A finales del siglo XVIII hubo algunos intentos de sustituir el sistema de Linneo, por un sistema "más" natural, basado en similitudes y relaciones observadas en los organismos. Pero no se sabía a ciencia cierta cómo determinar dichos criterios.

Con el tiempo, el método de clasificación hacia abajo cayó en desuso. A principios del siglo XIX reaparece una variante: las llamadas clasificaciones con propósito especial. Estas clasificaciones no se basaban en la totalidad de los caracteres de los seres vivos, sino que, en función de su propósito especial, se basaban sólo en unos pocos caracteres, a veces sólo uno. Por ejemplo, atendiendo a su utilidad culinaria, los hongos se podían clasificar en comestibles y no comestibles (o venenosos).

En Ecología todavía se utilizan clasificaciones con propósito especial: por ejemplo, un limnólogo (especialista que estudia ambientes de agua dulce) puede dividir los organismos del plancton en autótrofos, herbívoros, depredadores y detritívoros. Todos estos sistemas tienen un contenido de información mucho menor que el de un sistema de clasificación darwiniano.

Una solución a las dificultades de las clasificaciones linneanas como la cuestión de las relaciones entre los seres vivos y la inclusión de los organismos fósiles, llegaría con un segundo desenmascarador. Los lazos naturales entre las especies son conexiones genealógicas (es decir evolutivas) a lo largo de rutas contingentes de la historia.

1.g. La máscara (Parte II)

En el libro que cambiaría la historia de las Ciencias Naturales, *El origen de las especies*, Darwin puso fin a estas incertidumbres al demostrar que un sistema de clasificación sólido tiene que basarse en dos criterios: la genealogía (la ascendencia común) y el grado de similitud (la cantidad de cambios evolutivos). A las clasificaciones basadas en estos dos criterios se las llama sistemas de clasificación evolutivos o darwinianos.

Los filósofos y clasificadores prácticos sabían desde hacía mucho que si existen teorías explicativas (causales) para el agrupamiento de objetos, dichas explicaciones deben tenerse en cuenta al delimitar los grupos.

Así por ejemplo, las clasificaciones de las enfermedades humanas utilizadas en el siglo XVIII fueron sustituidas en los siglos XIX y XX por sistemas basados en la etiología (causas) de dichas enfermedades. Y así, las enfermedades se clasificaron en causadas por agentes infecciosos, por defectos genéticos, por el envejecimiento, por falta de cuidados, por sustancias tóxicas o radiaciones nocivas, etc. Toda clasificación que tiene en cuenta las causas está sometida a estrictas limitaciones que impiden que se transforme en un sistema puramente artificial.

En cuanto Darwin desarrolló su teoría de la ascendencia común, se dio cuenta de que cada grupo natural (o grupo diferenciado de organismos) estaba formado por los descendientes del antepasado común más próximo. Pero Darwin se daba perfecta cuenta de que la genealogía "por sí sola no proporciona una clasificación". Clasificar organismos sobre la única base de la genealogía es, en cierto modo, una mera clasificación con propósito especial.

Para Darwin, el criterio de la ascendencia no sustituía al criterio de la similitud, sino que más bien ponía limitaciones a los tipos de similitud que se podían aceptar como evidencia de parentesco. En otras palabras, una clasificación darwiniana sólida tiene que basarse en la consideración equilibrada de la genealogía y la similitud (grado de diferencia entre las especies). Para entender el papel de la similitud en una clasificación darwiniana, hay que entender el concepto de homología.

La existencia de caracteres homólogos es indicio de parentesco entre especies y grupos superiores. Se consideran homólogas las características de dos o más grupos que derivan del

mismo carácter (o de un carácter equivalente) de su antepasado común más próximo.

Ahora bien, no todas las similitudes entre organismos se deben a la homología. Un tipo de cambio de cambios evolutivos que puede dar resultados similares es la denominada convergencia. Se trata de la adquisición independiente del mismo carácter por linajes sin parentesco evolutivo, como la adquisición de alas por las aves y por los murciélagos.

Hasta 1965, la clasificación darwiniana era el sistema de uso casi universal, y todavía se sigue utilizando mucho. El primer paso del proceso es la delimitación y agrupamiento de especies emparentadas, basándose en la similitud; el segundo paso es la comprobación del origen de dichos grupos y su ordenación genealógica. Este es el único modo de satisfacer los dos criterios de Darwin para una buena clasificación de los organismos.

Como se ve, estamos lejos de lograr una clasificación "natural" y definitiva. Las clasificaciones, a pesar de Darwin, siguen dependiendo de los criterios que utilicemos y esta cuestión parece lejos de estar superada.

Así por ejemplo, según el criterio elegido se pueden obtener clasificaciones de insectos totalmente diferentes, por ejemplo, basándonos en los caracteres de diferentes fases del ciclo vital (los caracteres de la larva o los del adulto). Al estudiar un grupo de abejas, un grupo de investigadores obtuvo cuatro clasificaciones diferentes ordenando las especies en clases de similitud basadas en los caracteres de 1) las larvas, 2) las pupas, 3) la morfología externa de los adultos y 4) los genitales masculinos. Es decir, invariablemente, cuando un investigador utiliza un nuevo conjunto de caracteres, obtiene una nueva delimitación de grupos o un cambio de nivel.

Muchos grupos están muy bien delimitados y se pueden describir sin ambigüedades y con gran precisión (por ejemplo, las aves o los pingüinos), pero la categoría en la que se sitúan es muchas veces subjetiva y depende del criterio del científico.

Asimismo, la clasificación de los grupos fósiles plantea numerosos problemas y todavía no se ha llegado a un acuerdo al respecto. ¿Cómo deberían tratarse los grupos fósiles que son formas intermedias entre dos grupos vivos? Esta situación se complica también porque el registro fósil es, en general, demasiado incompleto y no aporta evidencias de la "especie ancestral" de la que derivó un nuevo grupo.

La clasificación darwiniana basada en dos criterios -la genealogía y la similitud- se aceptó de manera casi general desde 1859 hasta mediados del siglo XX. En la actualidad, se han desarrollado algunas alternativas como las clasificaciones llamadas fenética y cladística, basadas en muchos casos en evidencias moleculares, pero tampoco han alcanzado un gran consenso entre los investigadores y siguen siendo fuente de polémicas y discusiones. Por las características que presenta la enseñanza de las clasificaciones naturales en el nivel inicial, estas clasificaciones no serán desarrolladas en el presente documento.

1.h. Los reyes de la clasificación

Aproximadamente hasta mediados del siglo XIX, los organismos se clasificaban en animales y vegetales (y la naturaleza en general, se ordenaba en tres "reinos", término que como vemos no resulta muy "natural"). Todo lo que no fuera claramente un animal se incluía entre los vegetales, el resto de los elementos se incluía en el llamado reino mineral, que posteriormente fue eliminado ya que se busca solamente organizar la diversidad biológica.

Sin embargo, el estudio detallado de los hongos y los microorganismos dejó claro que no tenían mucho que ver con las plantas y que habría que considerarlos como grupos superiores

independientes.

La reforma más drástica de la clasificación de los organismos se produjo en los años 30, cuando se comprendió que los monera (procariotas), formados por las bacterias y sus parientes, eran completamente diferentes de todos los demás organismos (eucariotas), que tienen células con núcleo.

Existen varias maneras posibles de clasificar a los eucariontes. Hasta hace poco, por razones de comodidad, se solían combinar todos los eucariontes unicelulares en un solo grupo, los protistas (protista). Aunque los científicos sabían que algunos protistas (los protozoos) se parecían más a los animales, que otros se parecían más a las plantas, y que aún existían otros más parecidos a los hongos, los criterios tradicionales de diagnóstico de animales y plantas (posesión de clorofila, movilidad) no resultaban muy aplicables a este nivel, y existían demasiadas incertidumbres acerca del parentesco como para mantener la cómoda etiqueta de "protistas".

Es decir, la diversidad biológica se organiza en cinco reinos: monera, protista, hongos, vegetales y animales.

Pero las cosas parecen haberse aclarado algo más gracias a nuevas investigaciones, en especial cuando se puso la atención en caracteres que antes se habían pasado por alto (por ejemplo, la presencia de ciertas membranas en las células) y en características moleculares.

Aunque todavía puede resultar cómodo llamar protistas a los eucariontes unicelulares, comentamos que ya no se puede defender el mantenimiento de un grupo oficial llamado protista. Los científicos siguen debatiendo si los "protistas" se deben dividir en tres, cinco o siete reinos.

A modo de cierre (siempre parcial) del estado de la cuestión mostramos el que parece ser el modelo aceptado a comienzos del nuevo milenio. Se trata de un sistema en que los organismos se dividen en dos imperios, con sus correspondientes reinos:

- imperio procariontes (moneras)
 - reino eubacterias
 - reino arqueobacterias

- imperio eucariontes
 - reino arqueozoos
 - reino protozoos
 - reino cromistas
 - reino metafitas (plantas)
 - reino fungi (hongos)
 - reino metazoos (animales)

Los llamados Reinos de la Naturaleza una vez fueron tres, ya en el siglo XX fueron cinco, hoy parece que son ocho y una pregunta inquietante puede surgir a estas alturas: ¿Se han acabado las máscaras en la naturaleza? ¿Cuántas quedan aún? ¿O deberemos pensar que debajo de un disfraz se oculta otro y así sucesivamente?

2. Una propuesta didáctica para las clasificaciones naturales

Si se organizan los contenidos en tramas, estas estructuras no determinan el qué o el cómo enseñar, en la medida en que no recogen la perspectiva del alumno. Por ello, consideramos que la organización de contenidos debe realizarse teniendo en cuenta las ideas sobre alguna temática particular, como así también las dificultades de aprendizaje asociadas y los problemas que se pueden proponer para trabajar en clase.

Así, una herramienta útil para la organización de los contenidos lo constituyen las llamadas hipótesis de progresión que consisten básicamente en definir una hipótesis de secuenciación del conocimiento escolar, integrando datos sobre el pensamiento de los alumnos.

Es posible organizar el conocimiento escolar en hipótesis de progresión. Estas hipótesis no deben entenderse como un camino lineal, progresivo y ascendente (a la manera de la "escala natural") sino de un modo flexible, que admite ciclos, fluctuaciones y reformulaciones que inevitablemente se dan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La idea de definir diferentes niveles de formulación para un contenido concreto debe ser entendido como niveles propuestos por el maestro para orientar la elaboración de contenidos en el aula. Las fuentes de datos imprescindibles para elaborar los diferentes niveles son:

- los datos provenientes del análisis científico y epistemológico de las nociones científicas implicadas
- los datos procedentes de la investigación didáctica sobre las ideas de los alumnos y sobre las dificultades de aprendizaje que presentan.
- los datos concretos referidos a cómo evolucionan las ideas de los alumnos, obtenidos en el desarrollo de lo programado en el aula.

La utilización de los niveles para una organización dinámica del conocimiento escolar, mediante propuestas de transición de unos niveles a otros, se corresponde con la elaboración de hipótesis de progresión que sirven como marco de referencia para la construcción del conocimiento, guiando la organización y secuenciación de los contenidos escolares. Desde este enfoque, el conocimiento escolar es entendido como un conocimiento organizado y jerarquizado, procesual y relativo.

Teniendo en cuenta las fuentes de datos anteriores, se elabora una propuesta de secuenciación de contenidos, una hipótesis de progresión, que funciona como hilo conductor en la intervención educativa. Así, la hipótesis de progresión se refiere a la posible evolución de un determinado contenido según diferentes niveles de formulación, que se ubican en una graduación que puede ir de lo más simple hacia lo más complejo.

2.a. Hipótesis de progresión referida a las clasificaciones biológicas

Nivel de formulación 1

Identificación de los elementos presentes en el medio natural.

Grado de reconocimiento de la diversidad de elementos.

En este nivel un obstáculo a superar puede ser la fuerte tendencia que presentan los alumnos a identificar y categorizar elementos naturales a partir de lo evidente y próximo a su experiencia, principalmente, emotiva. En las clasificaciones pueden aparecer referencias a por ejemplo, animales "superiores" o "inferiores", "me gustan" o "no me gustan". Asimismo, se pueden incluir en estas primeras clasificaciones

ejemplo

organismos reales y de "ficción" como muchos que aparecen en las películas de Ciencia Ficción.

Lo característico en este nivel de formulación es la referencia a elementos sueltos o a relaciones muy sencillas entre ellos (por ejemplo relaciones entre un animal y una planta).

Debido a que en este nivel, los alumnos por lo general no pueden expresar en palabras el contenido conceptual de lo que realizan y a menudo se expresa una intención y luego se ejecuta otra, consideramos que la hipótesis de progresión debe contemplar esta situación.

ejemplo

Nivel de formulación 2

Identificación de los elementos presentes en el medio natural.

Grado de reconocimiento de la diversidad de elementos.

A partir del reconocimiento de los elementos sueltos en un ambiente y de unas primeras formas de ordenamiento, con criterios más o menos emotivos, se pretende en este nivel que se reconozca la extraordinaria diversidad existente tanto de ambientes como de organismos.

Es posible en este nivel, discriminar organismos reales y de ficción, a partir de la comparación de programas de dibujos animados y documentales, por ejemplo, analizando las dietas en uno y otro caso (en general, los dibujos animados tienen "dieta única" --coyote--correcaminos--, en cambio, en los documentales puede llegar a reconocerse una dieta diversa.

Asimismo, se busca ir construyendo esquemas de clasificación más rigurosos desde el punto de vista científico que permitan ir reconociendo criterios más eficaces para explicar algunas relaciones simples entre los seres vivos y su ambiente.

ejemplo

Nivel de formulación 3

Identificación de los elementos presentes en el medio natural.

Grado de reconocimiento de la diversidad de elementos.

Se busca aquí que los alumnos propongan nuevos criterios para organizar la diversidad biológica, basados en informaciones morfológicas y fisiológicas, así como en la inclusión de seres vivos no tan evidentes para la experiencia cotidiana, desde microorganismos, hongos, hasta animales o plantas fósiles. Lo esperado es que comparen diferentes criterios de organización y la función que cumplen en cada caso.

2.b. Un instrumento para explorar concepciones en los alumnos

La investigación en didáctica de las Ciencias muestra que, por ejemplo, los animales salvajes son considerados en general por los alumnos como agresivos, capaces de atacar y matar. En esta categoría se incluyen animales feroces o "malos", que son descriptos así ya que "matan por matar" (lobo, serpiente, etc.). Los animales "buenos" por su parte serían aquellos que son o bien domésticos (perro) o bien presentan conductas más o menos pasivas (vaca). Pueden aparecer categorías intermedias como "más o menos buenos" (oso, ciervo, mono, zorro, etc.).

Otra característica que aparece en los trabajos realizados indica que los alumnos le atribuyen comportamientos humanos a determinados animales. Esta visión antropocéntrica de los animales se mantiene en muchas concepciones habituales reproducidas en los medios de comunicación. Podríamos pensar entonces, que estas historias junto con frases y creencias familiares y sociales contribuyen en mayor o menor grado a afianzar y consolidar las concepciones de "bueno" o "malo" en los animales.

Asimismo, varios estudios han mostrado que la persistencia de este tipo de pensamiento centrado en categorías contrapuestas dificulta la interpretación posterior de otras características presentes en los seres vivos. Entre los obstáculos podemos mencionar los siguientes tipos:

- a. holísticos:** los animales son percibidos como un todo bueno o malo, depredador o presa, etc. lo cual dificulta la posterior construcción de una red de relaciones y circunstancias que se dan en los diferentes ambientes (disponibilidad de presas, variaciones en las estaciones del año, etc.).
- b. antropomorfos:** a los animales se les otorga cualidades y valores humanos, rasgo típico de relatos fantásticos y novelas.
- c. disyuntivos:** cada categoría excluye a la otra, así un depredador no puede ser visto como presa, al carnívoro como ocasional frugívoro, etc.

A partir de lo anterior, consideramos que las estrategias de enseñanza deberían dirigirse al menos hacia los siguientes puntos:

- el cuestionamiento de las fuentes que propician los obstáculos anteriores.
- el diseño de secuencias de aprendizaje (hipótesis de progresión) relativas a aquellos temas en los que se manifiesta la dificultad.

En el primer caso, podría ser necesaria una revisión de materiales tales como los novelas o cuentos e historias televisivas, que pueden ofrecer visiones sesgadas y distorsionadas para construir conceptos en Ciencias Naturales.

Debido a que las imágenes de los animales suelen aparecer simplificadas e ingenuas, consideramos que el trabajo sobre aquellos animales que son valorados negativamente, puede ayudar a construir otras ideas, más complejas sobre los seres vivos. Por ejemplo, si se incluyen características de algún animal que aparezcan relacionadas con su entorno y los cambios que se producen en él, evitando la noción ingenua de que los animales están al servicio del hombre.

En síntesis, se debería considerar que las estrategias de enseñanza, en el caso de los animales, contemplaran:

- los animales ocupan categorías relativas y variables de acuerdo con determinadas
- circunstancias (etapa de su ciclo vital, etc.).
- las pautas de comportamiento son complejas y no se limitan a un "rótulo"
- los animales no viven según intereses humanos o "antihumanos".
- la desaparición de especies supuestamente enemigas del "hombre" puede producir a largo plazo más perjuicios que beneficios (jabalíes, lobos, ratones, etc.).

A continuación, presentamos un cuestionario que puede resultar de utilidad para identificar concepciones y posibles obstáculos de aprendizaje en relación a algunas especies animales (a partir de este ejemplo, usted puede diseñar otro equivalente sobre vegetales, por ejemplo).

2.c. Modelo general de cuestionario empleado para la alfabetización

1. ¿Qué es para Ud. un animal salvaje? Dé algunos ejemplos.
2. ¿Qué es para Ud. un animal doméstico? Dé algunos ejemplos.
3. ¿Cree que existen animales buenos y animales malos? ¿Por qué? En caso afirmativo, dé algunos ejemplos y explique.
4. ¿Sabe que quiere decir que un animal es una "alimaña"? Explíquelo con sus palabras.
5. De estos animales, ¿cuáles cree que son más dañinos y por qué? Ratones, ratas, búhos, comadreas, serpientes, zorros, murciélagos, grillos, lechuzas y águilas.
6. Mencione algunos animales que crea que son perjudiciales para el hombre y otros que crea que son beneficiosos. Explique por qué.
7. Mencione lo que más le llame la atención de los siguientes animales: Lobo, oso, león, serpiente zorro, gorila, gato, loro, ciervo, mono, tortuga, perro, buey y cordero.
8. Mencione cuáles son los dos animales que más le gusten (o que te resultan más simpáticos) y cuáles son los dos que menos le gustan. Explique por qué.
9. ¿Cree que estos animales -león, lobo, oso, tigre y gorila- tendrían enemigos o animales que les pudieran atacar a ellos o a sus crías en el sitio en el que viven? Explíquelo para cada caso, por separado.
10. ¿Cree que hay animales que matan por matar? Si responde que sí, dé algún ejemplo.
11. ¿Qué es para Ud. un animal feroz? Dé ejemplos de algunos.
12. Cite algún cuento, película o historia en el que aparezca un animal feroz.
13. Mencione en dónde viven los siguientes animales: osos, lobos, leones y jirafas.
14. Mencione qué cree que comen estos animales: los osos, los lobos, las serpientes, las lechuzas, los leones y los chimpancés.
15. ¿Cree que las ballenas son alimañas? ¿Por qué?
16. ¿Cree que es necesario proteger a las ballenas? Explíquelo.
17. ¿Cree que los lobos son alimañas? ¿Por qué?
18. ¿Cree que se debería proteger a los lobos? Explíquelo.
19. En las historias que conoce en las que aparece un lobo, ¿qué hace el lobo?:
 - a. Se comporta como un animal que busca comida.
 - b. Se comporta de forma malvada.
 - c. A veces se comporta bien y otras mal.
20. ¿Dónde ha visto, oído o leído más veces que el lobo es un animal dañino o sanguinario? (Puede poner más de una X.)
 - a. En los documentales de televisión.
 - b. En las películas.
 - c. Oyendo hablar a otras personas.
 - d. En algunas historias.
21. Imagine que varios lobos están atacando a un jabalí. ¿Quién preferiría que ganara en la lucha? Explique por qué.
22. ¿Cuál es su opinión sobre las "Vaquitas de San Antonio"?
23. Si supiera que las "Vaquitas de San Antonio" se comen a otros animales más pequeños llamados pulgones, ¿su opinión sería la misma que antes?
24. Las orcas son pequeñas ballenas con dientes que atacan y matan a otras ballenas más grandes. ¿Cuál es su opinión sobre ellas?

25. Si supiera que las orcas se pueden adiestrar en los zoológicos y hacen espectáculos para los niños, semejantes a los de los delfines, ¿su opinión sería la misma que antes?
26. Si supiera que los zorros y las jirafas están a punto de desaparecer, ¿cuál le importaría más que desapareciera? Explique por qué.
27. Si supiera que los lobos y los ciervos están a punto de desaparecer, ¿cuál le importaría más que desapareciera? Explique por qué.
28. Si se encontrara en su casa una cucaracha y un grillo, ¿qué haría con cada uno?
29. Mencione lo que piensa de un tiburón y de un delfín.
30. Mencione lo que piensa de una babosa y de un caracol.
31. Mencione lo que piensa de los mosquitos, garrapatas y piojos.
32. ¿Ve alguna función de los mosquitos, garrapatas y piojos dentro de la naturaleza?

2.d. Las actividades de enseñanza: consideraciones iniciales

Como norma general podemos decir que los aprendizajes serán más amplios y de mayor validez cuanto más diversas sean las actividades que podamos proponer en el aula. Con esta premisa como punto de partida, presentamos a continuación algunos tipos de actividades para trabajar conceptos, procedimientos y actitudes en un contexto de Alfabetización Inicial de adultos. Debemos aclarar que la siguiente propuesta es solamente a título orientativo y la clasificación se basa en aquellos aspectos centrales donde se pone el mayor énfasis, ya que existen muchas actividades en las que se desarrollan más de un tipo de contenido. Es decir, si bien podemos considerar que una actividad está centrada en contenidos conceptuales, podemos reconocer en ella que también aparecen procedimientos y actitudes.

Actividades centradas en aspectos conceptuales

Los contenidos conceptuales forman parte de lo que se ha llamado "el saber". Por lo tanto, proponer actividades alrededor de conceptos busca desarrollar la comprensión de algún aspecto de la realidad. Las actividades de este tipo resultan más complejas que aquellas que se centran por ejemplo sobre el recuerdo de hechos y datos. Tradicionalmente se han propuesto distintas actividades para desarrollar la comprensión. Destacamos las siguientes:

Actividades de definición de conceptos

El alumno debe definir el concepto. Son fáciles de redactar y de corregir por parte del docente por lo que su frecuencia de uso es muy alta. Presentan el inconveniente de que no siempre son una garantía para detectar el grado de comprensión. Muchas veces podemos estar evaluando la capacidad memorística, y, por otra parte, se ha constatado que, aunque se sepa definir un concepto, no siempre se sabe cómo usarlo, y al revés, muchas veces se sabe usar un concepto y se es incapaz de definirlo. Si se usa este tipo de pregunta hay que valorar sobre todo que el alumno use sus propias palabras para la definición, sea capaz de ampliarla, aclararla, etc.

Actividades de reconocimiento de definición de un concepto

Se le pide al alumno que de varias definiciones de un concepto seleccione la adecuada. Son las conocidas preguntas de respuesta múltiple. (Este tipo de actividades podrán ir introduciéndose en la medida en que avance el proceso de alfabetización). Son muy difíciles de confeccionar, ya que los distractores o alternativas no ciertas tienen que resultar creíbles para no reducir el número de posibilidades y se facilite el acierto por azar. Por lo general, los distractores se elaboran a partir de estudios sobre las ideas alternativas (o de "sentido común")

que pueden tener los alumnos. Los inconvenientes provienen de que el alumno se limita a poner una cruz en la respuesta adecuada, puede acertar por azar, y, si se usan muy frecuentemente, pueden conducir a un tipo de aprendizaje fragmentario, poco relacionado y escasamente significativo.

Este tipo de actividades puede tener interés para detectar errores comunes sobre un concepto, bien como punto de partida para trabajar un tema o bien para saber en qué medida han persistido después del aprendizaje. En este caso, los distractores que se propongan como alternativas no válidas serán precisamente los errores más comunes. Por ejemplo, es frecuente que los alumnos confundan el concepto de dureza de un material con el de fragilidad. En ese caso se les puede proponer la siguiente pregunta a modo de sondeo:

Un material es duro cuando:

- no se rompe fácilmente.
- no se raya fácilmente.
- no se deforma fácilmente.
- no se altera fácilmente.

Actividades de exposición temática

Se le demanda al alumno que realice una exposición o producción de un texto organizado sobre un tema determinado en la medida y de acuerdo con el avance del proceso de alfabetización. Existe una serie de sugerencias para su corrección, como la elaboración previa de un protocolo, analizar las respuestas de cada pregunta de todos los alumnos, etc.

Presentan una ventaja importante y es que, si están bien planteadas, se puede constatar la capacidad del alumno para organizar un tema, establecer relaciones conceptuales, seguir una argumentación lógica, realizar síntesis adecuadas, utilizar procedimientos de exposición correctos.

El inconveniente puede venir de analizar las respuestas según el grado de parecido con alguna exposición del profesor o del libro consultado, por lo que se puede estar evaluando de nuevo su capacidad de memorización. Además, si se manejan bien los procedimientos de exposición, pueden enmascarar la capacidad de comprensión de los conceptos y de las relaciones.

Aunque son actividades de gran interés, es más conveniente que se realicen en la clase y se vayan plasmando en el cuaderno, que se revisará a menudo para detectar las relaciones erróneas y las dificultades de aprendizaje. Cuando se planteen como pruebas de lápiz y papel, ha de procurarse concretar lo que se pregunta. Es preferible que, aunque se trate de respuestas libres, las preguntas sean cortas.

Actividades de poner ejemplos

En lugar de pedir la definición de un concepto, se le demanda que ponga ejemplos relativos a dicho concepto. Todos somos conscientes de que la capacidad de saber poner ejemplos de un asunto es un indicador de su comprensión. Los ejemplos los puede buscar el alumno o identificarlos entre unos propuestos. Lo segundo es más fácil que lo primero, ya que se le proporcionan los contextos. Se supone que los alumnos deben buscar nuevos ejemplos y no repetir los vistos en la clase. Este tipo de actividades es interesante porque puede evaluarse la capacidad de transferir el conocimiento a situaciones nuevas.

Actividades de solución de problemas

Se le presentan al alumno situaciones problemáticas, cuya solución requiere la movilización de los conceptos antes aprendidos. Serán situaciones abiertas de tipo cualitativo o cuantitativo, donde pueda ser captada su capacidad de detectar el problema, de interpretar el fenómeno, de explicarlo, de predecir el resultado, de sacar conclusiones, de buscar aplicaciones en la vida cotidiana, de proponer alternativas, etc.

Son el tipo de actividades más completas porque pueden incluir todas las anteriores descritas. No existe riesgo de confundir la comprensión con la memorización, y, además, sitúa las comprensiones conceptuales asociadas a los procedimientos de su adquisición y pueden incluir también aspectos de valoración relacionados con las actitudes.

Estas actividades son las más coherentes con las estrategias del cómo enseñar desde una perspectiva constructivista. Sin embargo, teniendo en cuenta la necesidad de que las preguntas sean variadas en su complejidad y presenten diversidad en los contextos, conviene usar todo tipo de situaciones.

Actividades centradas en los procedimientos

Trabajar sobre los procedimientos supone reconocer su funcionalidad, es decir, hasta qué punto el alumno es capaz de utilizar el procedimiento en otras situaciones, según las exigencias o condiciones de las nuevas tareas. Para trabajar procedimientos, deben considerarse dos aspectos:

- que el alumno posee el saber referido al procedimiento, es decir, conoce qué acciones lo componen, en qué orden se abordan, y las condiciones para su puesta en práctica.
- El uso y aplicación que es capaz de dar a su conocimiento en diversas situaciones.

Para diseñar actividades de procedimientos, o, dicho de otra manera, proponer al alumno "sabe hacer", pueden tenerse en cuenta algunos indicadores que se pueden resumir en:

- *Conocer el procedimiento.* Supone detectar si el alumno conoce las acciones que componen el procedimiento y el orden en que deben abordarse. Por ejemplo: ¿Qué hay que hacer para obtener el significado de una palabra por el contexto? ¿Cómo se enfoca una preparación al microscopio? ¿Cómo se separan los componentes de una muestra por decantación? ¿Cómo puedo reconocer la estructura de un texto determinado?
- *Saber usarlo en una situación determinada.* Se trata de constatar si una vez conocido el procedimiento, se sabe aplicar. Por ejemplo: ante dos textos, indicar cuál tiene una estructura narrativa y cuál argumentativa; ante la no comprensión de una palabra, observar si se disminuye su ritmo de lectura y se relee varias veces la frase; ante una mezcla de componentes, separarlos por decantación, etc.
- *Saber generalizar el procedimiento a otras situaciones.* Se trata de ver en qué medida el procedimiento se ha interiorizado y es capaz de extrapolarse a problemas parecidos, que aparezcan en otras unidades didácticas o incluso en otras materias. Por ejemplo: ante textos diferentes de organización sencilla saber buscar los indicadores pertinentes para determinar su estructura, o saber separar los componentes de una muestra de suelo por decantación.
- *Seleccionar el procedimiento adecuado que debe usarse en una situación determinada.* Una vez aprendidos varios procedimientos, interesa conocer si los alumnos son capaces de utilizar el más adecuado a la situación que se presenta. Por ejemplo: ¿Cómo se separa el agua de la sal? ¿Cómo se puede conocer el nivel de contaminación del aire de una zona determinada

Actividades centradas en las actitudes

Proponer actividades sobre actitudes supone conocer las tendencias que tienen los alumnos a valorar situaciones o personas y constatar la coherencia de los comportamientos respecto a las tendencias expresadas. Además, interesa sobre todo observar la evolución que dichas tendencias han experimentado como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para trabajar este aspecto se pueden tener en cuenta, como en el caso de los procedimientos, los indicadores ya comentados al tratar de su aprendizaje:

- *Conocimiento de la actitud.* Consiste en proponer situaciones donde el alumno sea capaz de reconocer los valores, actitudes o normas más adecuados para una determinada situación. Conocerlas es el primer paso, ya que si no se conocen es imposible comportarse con arreglo a ellas. Por ejemplo: ¿Cuáles son las normas ante un sismo o para el ahorro del agua? ¿En qué consiste la actitud hacia una generalización inadecuada sobre los usos de la energía nuclear?
- *Saber valorar su necesidad.* Consiste en que el alumno sepa razonar la utilidad y el interés de esas actitudes desde varios puntos de vista: sociales, culturales, psicológicos, científicos. Por ejemplo: valorar la necesidad de ahorrar agua, el cumplimiento de las normas antisísmicas, las ventajas y desventajas del desarrollo de la energía nuclear en contextos concretos y no generalizar apresuradamente.
- *Conocer las razones científicas, sociales y culturales en las que se asientan las actitudes.* Se trata de que los alumnos sepan la génesis de los valores, actitudes y normas presentes en las sociedades y hayan tenido ocasión de reflexionar y discutir sobre ellas. Por ejemplo: determinar las razones científicas sobre las normas para el ahorro del agua.

Conocer y comprender la actitud no asegura, que el alumno la sienta y mucho menos se comporte de acuerdo a una valoración considerada adecuada. Conviene, por lo tanto, recoger otro tipo de datos, mediante la observación, sobre las verbalizaciones o comportamientos. Existen para ello gran número de "escalas de actitudes" (ver el cuestionario al final de este documento) y cuestionarios que recogen valoraciones diversas que puede mantener una persona ante una situación determinada y pueden ser utilizadas como guía para conocer la posición actitudinal de los estudiantes.

Consideramos que en todos los casos hay que propiciar situaciones y mecanismos cotidianos para el trabajo en el aula. Para ello es necesario revisar con los alumnos los objetivos, la adecuación de los contenidos, las actividades presentadas, los recursos usados, la evaluación realizada, el funcionamiento de los grupos, el ambiente del aula, la ayuda demandada por los alumnos y la aportada por el docente, el tipo de evaluación y los resultados.

Además, hay que suministrar a los alumnos pautas para que reflexionen sobre sus propias dificultades y aciertos, procurando que hagan concientes los procesos que han seguido durante el aprendizaje, en el marco de un ambiente saludable que facilite la demanda de ayuda y el logro de progresivos niveles de autonomía.

Las actividades deben ser:

Variadas en su complejidad.

Diversas en los contextos en los que se presentan.

Capaces de detectar el grado de funcionalidad de los aprendizajes adquiridos.

Relativas a la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes.

Es muy importante destacar el esfuerzo que debe realizarse en el diseño de actividades de aprendizaje en esta etapa inicial. Dichas actividades deben tener, entre otras, las siguientes características:

- que estén relacionadas con contextos conocidos.
- que se ubiquen en situaciones próximas.
- que se sitúen en diferentes marcos de referencia.
- que propicien la conexión del aula con el medio social.
- que demanden el uso de estrategias variadas: comprensión de textos sencillos, análisis de datos, interpretación de dibujos y gráficos, adquisición de técnicas motrices, elaboración de síntesis.
- que abran nuevos caminos mentales de razonamiento.
- que presenten dificultades graduadas.
- que relacionen conceptos, procedimientos y actitudes.
- que se deriven de ellas consecuencias prácticas.
- que sean posibles de realizar.

El diseño de actividades interesantes para los alumnos adultos es uno de los desafíos más importantes de la tarea docente. Su continuo análisis y revisión nos permite la continua adecuación de la enseñanza al proceso de aprendizaje y a los aprendizajes que cada alumno vaya logrando respecto de la lectura y la producción escrita.

Bibliografía

Astolfi, J.P. *Aprender en la escuela*. (Santiago de Chile, Dolmen, 2002)

Beulloch, M. (Comp.). *Educación en Ciencias: ideas para mejorar la práctica*. (Barcelona, Paidós, 2002)

Catala, M. y otros. *Las Ciencias en la escuela*. (Barcelona, Grao, 2002)

Dusch, R. A. *Renovar la enseñanza de las ciencias*. (Madrid, Narcea, 2000)

Goldstein, B. y Castañera, M. *Diversidad biológica y recursos naturales*. (Buenos Aires, Santillana, 2002)

Ciencias Sociales

El conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin la escritura. Las culturas orales hoy en día estiman sus tradiciones orales y se atormentan por la pérdida de las mismas, pero nunca me he encontrado ni he oído de una cultura oral que no quisiera lograr lo más pronto posible el conocimiento de la escritura. [...] Tanto la oralidad como el surgimiento de la escritura a partir de la oralidad son necesarias para la evolución de la conciencia".

Walter Ong

1. La alfabetización como práctica social

Cuando se piensa en la enseñanza de la historia y la geografía, tradicionales disciplinas con las que se vincula el campo social, resulta imposible no ligarlas a su conocimiento a través de documentos y de textos escritos. El predominio de las fuentes escritas sobre las orales, visuales o materiales es producto de un proceso a través del cual lo escrito se convierte en el soporte de la memoria mientras se desvalorizan las demás fuentes.

Es en el siglo XIX cuando, desde el Positivismo, la historia se define como ciencia con la metodología del análisis de los documentos escritos dejando el estudio de las fuentes orales y materiales a las disciplinas como la etnología, el folclore y la arqueología cuyo objeto de estudio son las sociedades sin escritura. La jerarquía de la ciencia estaba dada por la jerarquía de las fuentes, el documento escrito, que apuntaba a su vez, a una jerarquía de las sociedades desde las primitivas o analfabetas a las más civilizadas o con escritura. De esta manera se funda la historia como disciplina en el siglo XIX con pretensiones de ciencia en base a la escritura, que se alza como la prueba de afirmaciones objetivas.

La objetividad de la ciencia histórica quedaba garantizada por el documento y las técnicas de lectura del mismo. Según los positivistas el documento cuenta con una objetividad que no es producto de la selección o de la intencionalidad del historiador sino que es inherente a él. Así, los documentos se utilizarán prontamente como prueba de las historias nacionales, de las historias político-institucionales oficiales, las que realzan a los grandes personajes, los héroes; desdeñando las otras historias, las de los hombres y mujeres comunes, las historias cotidianas de los pueblos.

Esta tradición tan arraigada, pasó a nuestra formación docente y a nuestras prácticas, de modo tal que en la escuela aún se hace depender del conocimiento de la lecto-escritura la posibilidad de iniciar a los alumnos en la enseñanza de los contenidos vinculados con la Ciencias Sociales. Una evidencia contundente de ello es que, un análisis de las planificaciones de los docentes, arrojó que no se incluyen en el primer ciclo contenidos del área más allá de los estrictamente vinculados con las efemérides y las conmemoraciones patrias, a lo que hay que agregar que éstos son trabajados en forma fragmentaria y descontextualizada. Cabe aclarar que esta situación se reitera con los niños del primer ciclo de escolaridad en nuestras escuelas.

Lo cierto, es que desde los orígenes de la humanidad todos los pueblos sintieron la necesidad de legarle a las generaciones futuras las experiencias de su paso por esta tierra, así la generación siguiente, tomaría el relevo de la anterior en el desenvolvimiento de la vida.

En las sociedades ágrafas existió/existe una escuela sin aulas, en ella, los niños aprenden los secretos de la vida, de la naturaleza, logran aprender lo necesario para sobrevivir. También juegan en el patio central, lugar de reunión de los adultos, donde se resuelven los problemas de la comunidad y donde los ancianos, a través del relato de cuentos y leyendas van transfiriendo los conocimientos de su cultura ancestral. Es decir que, las actividades de los niños no están desvinculadas de las prácticas adultas, ellos aprenden observando o haciendo junto a los adultos o junto a otros niños más adelantados.

Entonces, ¿resulta posible enseñar Ciencias Sociales cuando los alumnos no saben leer ni escribir? Claro que es viable; pero para ello, será necesario recurrir a otras fuentes, revisar las concepciones tradicionales de alfabetización y prepararse para generar y desarrollar otras prácticas.

El proceso de alfabetización en Ciencias Sociales debería llevarse a cabo a partir de la utilización de fuentes diversas: materiales, visuales, audiovisuales, orales que son con las que los jóvenes/adultos se encuentran en contacto cotidiano, intentando que esas fuentes sean reconocidas como formas de construcción social y que permitan la reconstrucción del contexto en el cual fueron creadas, apoyadas –cuando sea necesario– por fuentes escritas.

La alfabetización incluye el proceso de lectura en soportes diversos, no sólo como decodificación, sino también como comprensión de los mismos. El trabajo con esas fuentes, posibilitará el inicio de la construcción de los conceptos estructurantes del área, el reconocimiento de los diversos planos de análisis de la realidad y su interacción, permitirá la explicación y comprensión de los procesos sociales y el acercamiento a la construcción de conceptos específicos del área.

En el inicio de este proceso será necesario tener en cuenta las motivaciones de los alumnos para iniciar o reiniciar sus estudios, por lo general, los jóvenes/adultos llegan a la escuela con la intención de conseguir por esta vía cierta legitimación social. Es necesario entonces, trabajar fuertemente sobre la autoestima de los alumnos para que puedan reconocer y aceptar que tienen la responsabilidad de contribuir a la construcción de ese conocimiento, así como también, de desarrollar capacidades no sólo de lograr el acceso al mismo a través de otras fuentes, de otras vías, sino además, de generar conocimientos y discursos propios y socializarlos con los otros.

Al iniciar esta etapa de alfabetización, se debe partir de la capacidad de oralización de los alumnos. Ellos provienen de prácticas más comunitarias y exteriorizadas, donde la comunicación oral es sustancial. La escolarización y el conocimiento de la lecto-escritura los conduce a recluírse sobre sí mismos, porque el leer y escribir son actividades que necesitan de la reflexión, del recogimiento, en fin, actividades individuales, solitarias, ya que la escritura debe interiorizarse personalmente.

Ese es el camino que hay que ayudarles a recorrer. Para ello, será preciso revalorizar la oralidad, porque los alumnos expresan a través de ella, la forma en que conciben el mundo y también, será necesario resignificar el conocimiento que se produce por medio de los sentidos, la percepción, puesto que es de esa manera como ellos construyen sus representaciones respecto de la realidad.

También hay que tener en cuenta que se logra mayor motivación en los alumnos si se alfabetizan a través de significados interesantes, que abren nuevas perspectivas, que permiten conocer contenidos nuevos o revisar otros que ya se conocen. Es decir, será necesario presentar temas relevantes para las Ciencias Sociales que, a la vez, sean interesantes y accesibles para los alumnos. Estamos ante una reclasificación de archivos cognitivos y comunicacionales, Para ello, será indispensable recuperar formas comunicativas que fueron desplazadas por el imperio lineal de

la escritura: las narraciones orales, la recopilación de fotografías, la argumentación a través de la acción, la percepción de la realidad con el cuerpo. Serán éstas, formas de reconstrucción de la memoria y la vida cotidiana que permitirán a los alumnos acercarse a la comprensión de la compleja realidad social.

2. El rol docente en las prácticas de alfabetización

El desafío del docente en la etapa de Alfabetización Inicial consiste en cómo ingresar a la información escrita desde elementos que no son netamente lingüísticos o desde elementos lingüísticos que puedan ser reconocidos por los jóvenes y adultos, y a la vez, cómo desarrollar competencias que permitan la interpretación y la explicación de la realidad social desde categorías de análisis propias de la ciencias sociales a efectos de que el trabajo del área no quede en anécdotas, narraciones e intercambio de pareceres sino que conduzca a la construcción de un sistema interpretativo de la misma.

El aprendizaje es un proceso activo que supone la interacción entre el docente el alumno y de éste con sus compañeros y con el ambiente para construir conocimiento. Hoy se reconoce que la capacidad para aprender es innata y que el aprendizaje es un proceso inherente al individuo y que esencialmente tiene que ver con su bagaje intelectual y emocional, pero que también se ve influido por otros factores, por ejemplo, el contexto socio-económico que proporciona al individuo los elementos necesarios para ir construyendo sus conocimientos y experiencias previas y sus esquemas cognitivos.

Para que esta reconstrucción se dé, debe producirse una interacción entre los esquemas conceptuales preexistentes en el individuo y la nueva información que recibe. Como dijimos, en esta etapa será indispensable partir de la oralidad, por ello, será interesante adoptar la técnica de grupos de discusión sobre ciertas temáticas propuestas. Las temáticas planteadas deberían responder a tres tipos básicos: concretas, que conducen a la descripción y referencia empírica de cierta situación; intermedias, parten de una perspectiva objetiva de la situación e introducen elementos de generalización de la misma y, abstractas, que suponen un diseño más descontextualizado y formal de esa misma situación.

Seguramente, al comienzo, será difícil que se centren en el tema propuesto ya que se trata de individualidades con un bagaje experiencial distinto. Será muy importante tener en cuenta las actitudes que afloran (risas, comentarios generalizados, desestimación de las opiniones ajenas), que el docente debe captar y capitalizar para ir generando situaciones a partir de las cuales, se puedan negociar horizontes de referencia del discurso grupal e ir construyendo la intersubjetividad del mismo, para ello, el docente deberá tener muy en claro cuál es el objetivo que persigue en cada reunión.

Para poder llevar adelante un proceso de alfabetización se deben tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Partir de una problemática, un tema significativo para los alumnos, a través del cual se pueda iniciar un proceso de investigación. La formulación del problema es uno de los pasos más importantes y difíciles de resolver en cualquier técnica investigativa; refleja lo que se ignora, aquello que lleva a investigar, a buscar una respuesta y siempre debe haber una pregunta que lo exprese. Es lo que lo orienta y sistematiza. Al buscarle un sentido a la resolución del problema, estaremos dando significatividad al conocimiento que queremos construir.
- Ser receptivo de nuevas formas de comprensión, expresión y acción.

- Enmarcar las propuestas en situaciones significativas para los jóvenes/adultos.
- Promover en los adultos/as el interés por la expresión subjetiva, la búsqueda y el análisis de información. Los alumnos poseen una curiosidad natural, que la escuela debe recuperar y encauzar.
- Favorecer la planificación y el control de los procesos de aprendizaje permanente.
- Permitir el trabajo con fuentes variadas. Tener en cuenta la familiaridad de los adultos/as con las diversas fuentes con las que se trabaja, del juicio que tienen acerca de la conveniencia de usar esos materiales para diferentes propósitos.
- Estimular la iniciativa de seguir buscando información y oportunidades de aprendizaje por la vía del lenguaje escrito, oral, icónico.
- Generar espacios que permitan a los alumnos socializar sus producciones, tanto con sus pares y docentes, como con otros miembros de la comunidad.
- Favorecer la relación con los ámbitos donde circulan las producciones literarias (archivos municipales, librerías, centros culturales, puntos de distribución de publicaciones, redes de comunicación electrónica).

La Alfabetización en Ciencias Sociales propiciará que los jóvenes/adultos puedan:

- Reconocer realidades lejanas en el tiempo y el espacio, propiciando situaciones de empatía y permitiendo identificar espacios y tiempos distintos.
- Realizar análisis y comparaciones con la realidad de cada uno, de acuerdo a sus propias experiencias.
- Desarrollar una competencia lingüístico-comunicativa que posibilite describir mediante palabras, escritos y dibujos el contenido de las fuentes.
- Situar el fenómeno social analizado en un *contexto* espacial y temporal que permita a los alumnos la comprensión del mismo.
- Superar la superficialidad en el tratamiento de los contenidos de las Ciencias Sociales, ir pasando del mero intercambio de opiniones a la incorporación de categorías de análisis que permitan ir construyendo un marco interpretativo y explicativo de la realidad social.
- Vencer el análisis estático, estrictamente cronológico y cerrado de los procesos sociales.

2.a. La planificación de las actividades de alfabetización

Las Ciencias Sociales son un imaginario construido basándose en recortes y esos recortes son las fuentes de las cuales obtenemos información que será posteriormente sistematizada. Para disponer de una imagen del pasado necesitamos elementos de soporte para ese imaginario y, cuando más alejado en el tiempo se halla aquello que queremos historiar, es obvio que es más difícil hacernos una idea del pasado.

Estas observaciones respecto de las dificultades para acercarse al pasado o al análisis de situaciones sociales más cercanas son válidas tanto para jóvenes y adultos como para niños; sin embargo, una de las diferencias más importantes entre ellos es que los primeros disponen de más imágenes mentales que los segundos. Por ende, será necesario partir de ellas, aprovecharlas para revivificarlas y resignificarlas.

El estudio de las Ciencias Sociales y su proceso de alfabetización inicial, sólo es posible si ponemos a los alumnos y alumnas en contacto directo con lo que llamamos fuentes y somos capaces de llenarlas de interés y significado, haciendo que los alumnos las relacionen y sean capaces de explicar la situación propuesta. Como afirmamos en el documento "Orientaciones metodológicas para la programación y enseñanza del Área Ciencias Sociales" "*Se sugiere encarar*

el desarrollo de los contenidos mínimos propuestos en el Diseño Curricular, a partir de un enfoque retrospectivo, ya que, particularmente a jóvenes y adultos, es el presente el que los convoca²⁰. Por eso, en este caso a modo de ejemplo y teniendo en cuenta los materiales que pueden aportar los alumnos, proponemos como primer recorte de contenidos del Diseño Curricular abordar *Historia de familias* (poniendo particular atención en los abuelos), puesto que lo consideramos un eje principal y potente del cual se desprenderán recortes de contenidos relacionados con las migraciones y sus motivos, la vida en el campo y en la ciudad, las actividades de la gente y las condiciones de trabajo, la organización familiar, la utilización del tiempo libre, las normas sociales y los valores; todo ello, enmarcado en el contexto espacio-temporal correspondiente. Serán éstos, contenidos significativos que nos permitan iniciar el camino de la alfabetización teniendo en cuenta todos los elementos y particularidades que hemos ido desbrozando hasta aquí.

A partir del recorte propuesto puede realizarse la siguiente selección de contenidos del Diseño Curricular:

Bloques de contenidos	Contenidos mínimos
La dimensión temporal de las sociedades	La etapa conservadora (1880-1916); la etapa radical (1916-1930); la restauración conservadora (1930-1943); la etapa peronista (1943-1955); la etapa de las crisis institucionales (1955-1976). Centrando la atención en la dinámica económico-social y política en cada una de las etapas.
La dimensión espacial de las sociedades	Localización geográfica del espacio local, bonaerense y nacional. Interrelación e incidencia de los elementos naturales y sociales en la creación y modificación del espacio geográfico, la distribución de población y las actividades económicas. Configuraciones del espacio rural y urbano argentino. Relaciones intraespaciales e interestaciales de dichos espacios.
Organización económica de las sociedades y el mundo del trabajo	La familia, las comunidades, pequeñas, medianas o grandes empresas como actores económicos. Sector público y privado. El modelo primario-exportador, la sustitución de importaciones y la globalización.
Las sociedades y los procesos científico-tecnológicos	Las herramientas, máquinas y dispositivos en el uso cotidiano y su aplicación a la producción. La educación como factor de desarrollo de la ciencia y tecnología. Función social del conocimiento.
Formas de organización social y participación	Instituciones nodales en el proceso de socialización: familia, escuela. Individuo y colectividad. Persona, rol, clase, grupos de pertenencia. Solidaridad social. Poder y autoridad. Valores. Normas y normas jurídicas.
Las creaciones intelectuales y artísticas de las sociedades	La construcción de la identidad y su relación con el poder. Utilización del tiempo libre: posibilidades de acceso y limitantes. Características culturales relacionadas con los espacios urbanos y rurales.

Los objetivos propuestos al desarrollar esta secuencia son:

- El acercamiento de los alumnos a su historia más cercana y reciente.
- La recuperación de la memoria colectiva a través de los recuerdos individuales.
- El conocimiento del manejo de fuentes diversas.
- La elaboración de los resultados y la presentación de conclusiones del producto de su investigación.
- El acercamiento al proceso de lectura y escritura a partir de la información contenida en elementos que no son netamente lingüísticos.

²⁰ Remitimos a la lectura del documento "Orientaciones metodológicas para la programación y la enseñanza del Área Ciencias Sociales en la EGB de Adultos".

El docente luego de un primer acercamiento a los alumnos, generará las condiciones para proponerles trabajar sobre este recorte. El trabajo se realizará buscando que los alumnos se impliquen, no como observadores sino, como protagonistas de su propio aprendizaje.

El docente conversará con sus alumnos acerca de la actividad que desarrolla un científico social para estudiar, reconstruir una situación social pasada y/o presente. Hará hincapié en las fuentes que utiliza y en las técnicas de lectura de ellas, como también en el proceso de reconstrucción posterior²¹. Luego solicitará a los alumnos que traigan a clase, elementos que tengan en sus casas y que den cuenta de la historia familiar. Una vez en clase realizarán una primera selección que consiste en definir a qué tipo de fuente corresponden los elementos aportados, ya que cada una de esas fuentes requiere un tratamiento especial:

- **fuentes materiales:** vestidos, sombreros, zapatos, utensilios, herramientas, monedas, etc.
- **fuentes escritas:** documentos, partidas de nacimientos, certificados de defunción, pasaportes, facturas de compra de productos, cartas, libros, instructivos, etc.
- **visuales:** pinturas, fotografías, carteles publicitarios, mapas, etc.
- **audiovisuales:** videos familiares, programas de televisión, documentales, filmes, etc.
- **orales:** entrevistas a testigos, programas de radio, etc.

Hay que distinguir además, entre fuentes *primarias*, aquellas contemporáneas a los hechos a los que refieren y *secundarias*, que son las interpretaciones y reconstrucciones que se han realizado con posterioridad a ellos.

Se pretende que cada alumno pueda acceder a la reconstrucción de la propia historia familiar en el contexto espacio-temporal que corresponda, por ello, el docente tendrá que definir algunos elementos comunes que tengan esas historias de familia, por ejemplo, la cuestión de las migraciones. Esto permitirá realizar un acercamiento sincrónico identificando los motivos por los cuales decidieron buscar nuevos horizontes cada uno de los involucrados, pero también, un análisis diacrónico, ya que teniendo en cuenta las diferencias de edades de los alumnos es posible que no todos sus antepasados hayan arribado al país, a la provincia al mismo tiempo; lo que favorecerá la comparación de las motivaciones de los recién llegados, el análisis del contexto de las sociedades expulsoras y receptoras en distintos momentos históricos, contribuyendo a generar así, la noción de cambio y permanencia.

A efectos de esta presentación, centraremos la atención en una familia que debió migrar de Cataluña (España) hacia la Argentina en la década de 1940, una vez que la guerra civil había concluido y que el franquismo se había instalado en el país.

El trabajo se llevará adelante a partir de las fuentes que los alumnos han traído a clases: fotografías, objetos y documentos escritos y, se completará con entrevistas a testigos, utilización de cartografía, lectura de textos complementarios y audición de canciones.

²¹ A veces, para que el trabajo del investigador social sea cabalmente comprendido resulta interesante recurrir a la lectura de algún cuento, relatos como los que tienen como protagonista a Sherlock Holmes de *Arthur Conan Doyle* (1859-1930), donde a partir de la observación de los menores indicios -los que permanecían invisibles para las miradas inexpertas-, era posible reconstruir con precisión una realidad de la que el investigador no había sido testigo directo (el crimen, su autor, su motivación). En estos casos se encuentra obligado a recorrer un camino hacia atrás, desde el presente al pasado.

2.b. Las fotografías: más que imágenes

Las fotografías son una importante fuente de información para las Ciencias Sociales, porque además de contribuir con información, el proceso de lectura y análisis de las mismas forma parte de los procedimientos que las disciplinas sociales utilizan en sus procesos de producción del conocimiento²².

Dos son los niveles de análisis a los que podemos aspirar al trabajar con estas fuentes: el nivel denotativo, que permite la descripción y enumeración de aquello que aparece representado en la foto y, el nivel connotativo, por el cual se pone de manifiesto lo subjetivo a partir de la interpretación de la imagen, es decir, lo que esa fotografía active en su interior.

Son tres los momentos o las fases de lectura de una imagen, hemos seleccionado algunas fotografías de las traídas por los alumnos para mostrar cuáles son las posibilidades de trabajo con ellas:

- 1. Observación y descripción²³:** presentado el objeto se pide a los alumnos que describan minuciosamente lo que ven (denotación), orientando la mirada desde un primer plano hacia los planos más profundos, detallar minuciosamente y registrar toda la información que surja de las respuestas obtenidas. Las preguntas a tener en cuenta para interrogar las fotografías son: *¿quién?* (edad, sexo, profesión, nombre, función); *¿qué?* (identificar objetos, infraestructura, animales); *¿dónde?* (indicar el lugar); *¿cuándo?* (fecha, estación, época del año); *¿cómo?* (describir las acciones de las personas, máquinas o animales).
- 2. Interpretación²⁴** en esta fase se busca ingresar a la trama de relaciones posibles entre los elementos que componen la imagen, por ejemplo la relación que se puede establecer entre la imagen y el contexto social en el que fue creada, atendiendo a la dimensión témporo-espacial. Se trata de trascender al objeto mismo, captando sus significaciones tanto en el pasado como en el presente (análisis connotativo).
- 3. Etapa de síntesis:** se relaciona el conjunto de los datos, tanto del texto icónico como de otras informaciones –a continuación, veremos como se puede complementar con otras fuentes- se organizan los datos en forma de gráficos que los alumnos puedan construir, intentando desagregar información en distintas dimensiones del análisis social (económica, política, social, etc.), se propone la producción de textos que pueden ser epígrafes del objeto mismo; también pedir que seleccionen el epígrafe más adecuado entre varios que proponga el docente; que a partir de un epígrafe busquen la foto más conveniente para él o, que compongan una secuencia a través de las fotografías y organicen el relato de la historia de esa familia incorporando datos del proceso socio-histórico del que forman parte.

2.c. Las fuentes materiales: otra mirada a los objetos que nos rodean

A diferencia de los documentos escritos y orales, que nos transmiten deliberadamente noticias, datos, situaciones, relatos, los documentos materiales nos ofrecen información en forma involuntaria, siendo la misma más cabal y objetiva al no estar mediada por la visión del autor.

²² Remitimos a la lectura del documento "Orientaciones metodológicas para la programación y la enseñanza del Área Ciencias Sociales en la EGB de Adultos".

²³ Observar implica describir a partir de los datos de los sentidos, identificando las características de lo percibido, como forma de dar paso a la enumeración de los componentes de la imagen, sus elementos formales, sus datos catalográficos.

²⁴ Interpretar refiere a comprender y expresar el asunto tratado, desentrañando las relaciones existentes entre los diferentes elementos que la integran, es decir, implica pasar del lenguaje simbólico al corriente. Pero también, se pueden buscar los sentidos que pudieran estar implícitos en la imagen de referencia; la interpretación en este caso traspasa el límite de la denotación.

Son fuentes históricas primarias, ellas nos hablan de realidades pasadas y presentes, nos revelan un entramado de relaciones sociales, culturales, económicas.

Debemos buscar que los objetos se conviertan en vehículos que permitan no sólo, recrear y analizar situaciones pasadas sino también abrir una serie de contenidos relacionados con el entorno de los jóvenes y adultos, que posibiliten contextualizar los objetos con los cuales se trabaja, ubicarlos en un espacio y un tiempo, deducir las características de la sociedad que los produjo, su función y valor.

Partir del estudio del objeto permite a los alumnos arribar a nuevas categorías, conceptos o generalizaciones; promueve el desarrollo del razonamiento inductivo que propone analizar casos particulares, haciendo derivar de ellos conclusiones generales, de ahí la importancia de contemplar diferentes pasos:

1. *La observación* implica mirar con un objetivo. Consiste en poder captar el mayor número de detalles y características, cualidades y valores de las formas, materiales y colores para llegar a la identificación, análisis y valoración de los componentes y facilitar su interpretación. Observar no es solamente un acto visual sino un acto en el que intervienen todos los sentidos cuando es posible; supone un proceso mental. La mirada debe superar el nivel de las explicaciones espontáneas y evidentes y ver cosas distintas en lo mismo, desarrollando un espíritu de búsqueda.

Resulta conveniente *confeccionar fichas* de observación. El docente puede armar la ficha a partir de la sugerencia de los alumnos quienes le dirán qué es lo que quieren saber del objeto: de qué material está hecho, con qué tecnología lo elaboraron, para qué se usaba, cómo se usaba, quiénes lo usaban, etc.

2. *La descripción del objeto* implica enseñar a verlo, a leerlo, constatando las partes que lo componen, dándoles nombre a cada una de ellas y apreciando las relaciones que se establecen entre las mismas. Así, los alumnos se verán en la necesidad de adquirir una terminología apropiada para describir los objetos. También se hace necesario establecer una línea lógica para la descripción, por ejemplo: rasgos físicos, construcción, diseño, función, valor y un orden para llevarla a cabo: abajo-arriba; arriba-abajo, derecha-izquierda. Todas las formas de descripción son válidas, no hay una forma única, no hay normas para la descripción, es el docente junto a su grupo de alumnos quienes determinan cómo hacerlo.

El docente puede solicitar que los alumnos dibujen los objetos para poder expresar la información recabada a través de ellos. Será entonces un dibujo con características particulares, en tanto se trata de una representación. Es importante, aproximar las características técnica, formal o artística del objeto, o mostrarlo en situación de uso, permitirá aprehender el objeto lo más objetivamente posible. La confección de dibujos como también la reproducción del objeto, sirve para desarrollar –en aquellos que lo necesiten– cierto dominio psicomotriz. Es fundamental que, en esta fase, las preguntas no apunten a cuestiones subjetivas (“le parece que” o “cual es su opinión sobre”) sino que se centren en estimular la reflexión.

3. *La comparación* permite establecer similitudes y diferencias entre los objetos y abrir paso a *la clasificación*. Clasificar es agrupar o distribuir objetos o situaciones en categorías llamadas ‘clases’, tomando como base sus semejanzas. Para clasificar es necesario disponer los objetos de acuerdo a ciertos criterios que tienen en cuenta alguna variable, es decir, se privilegian las características comunes. El criterio que se seleccione para clasificar debe guardar relación con los fines perseguidos. Por ejemplo, se podrá clasificar según el material con el que están contruidos. Pero estos mismos conjuntos pueden ser objeto, a su vez, de otras clasificaciones, conformando así, una serie de subclases. Por ejemplo, si ahora el criterio es agrupar objetos que sean instrumentos de trabajo, se obtiene un nuevo grupo de objetos. Es importante reparar en esta posibilidad para que los alumnos fortalezcan su flexibilidad en el juicio.

En esta etapa de Alfabetización Inicial es conveniente orientar a los alumnos de clasificaciones simples a otras más complejas, teniendo en cuenta dos o más atributos. El ejercicio de la clasificación sienta las bases de procedimientos más complejos, tales como la definición y permite utilizar la información en forma más precisa.

El desarrollo de propuestas en las que se trabaje con la clasificación de objetos, en relación con la observación y la descripción, depende de los fines que cada docente persiga con dicha propuesta. Si se busca *promover* en los jóvenes/adultos *el uso del proceso inductivo de búsqueda*, se les puede presentar objetos en orden aleatorio. Por ejemplo, si se dieran a los alumnos objetos varios y se les pidiera que los agruparan: algunos alumnos los agruparían como objetos de trabajo, domésticos, de juego, de adorno; otros los agruparían teniendo en cuenta el material del que están contruidos, por su color, por su tamaño, por su forma, si son nuevos o viejos. La discusión de los resultados podría llevar a la conciencia de que los diferentes sistemas de clasificación sirven a diversos propósitos y que todas las agrupaciones podrían considerarse correctas; la valoración pasaría por cuál es más pertinente que otra según el propósito de la situación de aprendizaje prevista.

Si el objetivo del docente es *desarrollar la comprensión de conceptos básicos*, será él quien deba seleccionar y organizar los materiales antes de presentarlos al alumnado, con el fin de facilitar el descubrimiento del concepto particular que se esté desarrollando.

La *selección y organización de los materiales* es una cuestión central. Por ejemplo, si el docente eligiera mostrar a los alumnos una serie de herramientas (simples, complejas, electrónicas, manuales, etc.), la discusión sobre ellas se referiría a las semejanzas y diferencias entre las formas de producción, fines de su utilización, para qué se produce, para quién se produce. Finalmente, se desarrollarían los conceptos de trabajo artesanal, trabajo manufacturero, trabajo industrial, tecnificación, economía de subsistencia, economía de mercado. Para avanzar en la construcción de este tipo de propuestas es importante que el docente:

- haga evidentes los diferentes criterios previstos
- ayude a reflexionar sobre lo observado
- recoja, interprete y devuelva al grupo las opiniones aportadas
- tienda puentes entre lo observado y las conceptualizaciones buscadas
- aliente a que los alumnos expresen sus conclusiones, fundamentándolas

El *registro e inventario de los objetos* se lleva a cabo en una ficha individual que contiene información referente a los mismos. El inventario permite arribar a una clasificación o un ordenamiento de los objetos a partir de características comunes, con la finalidad de proceder a una catalogación. Resulta interesante que los alumnos conozcan el contenido de la ficha y que, en la medida de sus posibilidades, puedan completar los datos más sencillos que se solicitan.

También resulta imprescindible establecer la *datación de los objetos*, ésta será siempre relativa pero permite introducir ese objeto en el marco temporal al que pertenece. También posibilita la organización de secuencias ordenadas que permiten advertir los cambios y permanencias en su constitución, en su utilidad, en su valor social, cómo unos objetos influyen sobre los que les siguen en el tiempo. Se trata de una aproximación a la construcción de la noción de tiempo promoviendo el acceso a formas más globales de periodización, desde la comprensión de los procesos sociales y no a través del aprendizaje memorístico de fechas, constituyendo un todo que necesariamente tiene continuidad en aquello que vendrá, en el futuro. Se hace entonces más fácil comprender que somos el producto de un pasado que no ha muerto sino que es parte constitutiva de nosotros.

Es fundamental enmarcar los pasos y aspectos mencionados, en cada contexto particular. *La reconstrucción del contexto del objeto* implica combinar todos y cada uno de los pasos seguidos en el transcurso de la investigación. El trabajo con los objetos, se complementa con el aporte de otros materiales (textos, entrevistas, imágenes, etc.).

2.d. La ubicación en el espacio: el trabajo con mapas

Todas las sociedades se establecen en un espacio. Estas sociedades modifican, conforme a sus necesidades políticas, sociales, económicas, el marco natural en que se establecen y el contenido humano existente, sirviéndose para ello de la ciencia y la técnica. Así organizan el espacio, cuyos cambios y permanencias pueden ser percibidos a través del tiempo. El espacio como producto social, da cuenta de los procesos, relaciones y decisiones humanas, por lo tanto su enseñanza debe superar la visión empirista que se centra en el análisis del paisaje o la utilitaria que lo coloca como escenario de los acontecimientos, pasando a concebirlo como un producto social de construcción histórica, pasible de ser interpretado y modificado.

Todas las personas tienen una representación del espacio. Cuando hablamos de representaciones espaciales, nos referimos a una construcción subjetiva del espacio. Vale decir que, obtenemos a través de los sentidos, datos respecto del espacio que nos rodea pero, al pasar esos datos por el tamiz de nuestra percepción, se enlazan con sensaciones, recuerdos o pensamientos. De ahí que podamos afirmar que existe entonces, un *espacio exterior objetivo* y un *espacio interior subjetivo*.

Este pensamiento irradiante, se expresa a través de los llamados mapas mentales. Trazar un mapa mental es dibujar un organigrama que va recogiendo mediante formas, colores y dibujos todos los puntos importantes de un tema e indica gráficamente sus distintas relaciones, imitando así la forma en que el cerebro procesa la información y constituye nuestra manera natural de pensar. Los datos necesarios para la construcción de estos mapas mentales no se adquieren sólo en el ambiente sino también, en forma indirecta, a través de relatos, de viajes virtuales, es decir, de existencia sólo aparente, que se realizan mirando películas u otros programas de televisión. Entonces, no necesariamente se debe haber viajado a determinado sitio para conocerlo, esta mirada constreñiría la enseñanza sólo a aquellos espacios cercanos al alumnado.

El docente será el encargado de activar los mapas mentales de los alumnos, de generar situaciones para fomentar su desarrollo, para lograr que progresivamente, los mismos sean cada vez más precisos, detallados, que incluyan cada vez más ideas abstractas y en grados de complejidad creciente. En la etapa de alfabetización inicial puede proponer algunas de las siguientes actividades:

- Elaborar gráficos de paisajes, mediante ellos se hacen sensibles las magnitudes espaciales (por ejemplo, el ancho del océano en relación con el de un río, las distancias entre distintos lugares), se comprenden las relaciones entre los diversos componentes geográficos (naturales, antrópicos).
- Dibujar el lugar del cual provienen sus familias. El recorrido que hicieron hasta llegar a la Argentina. Relatar como piensan que fue el viaje, en qué transporte lo realizaron, qué duración tuvo, cómo imaginan los paisajes que observaron, las personas con las cuales mantuvieron contacto y las experiencias por las que tuvieron que pasar.
- Construir maquetas que representen los pueblos originarios de sus antepasados y otras donde se asentaron luego de la migración con sus características geográficas.
- Confeccionar maquetas de las plantas de las casas que habitaron en ambos lugares o el estado inicial y actual de las casas o los barrios que habitaron. Estas actividades permitirán comparar el ambiente de los distintos lugares, también reconocer cambios y permanencias y evaluar a qué obedecen las mismas.

El docente puede acompañar esta construcción, reconstrucción o ampliación de mapas mentales, a través de la lectura de novelas, cuentos, poesías, artículos periodísticos, letras y audición de canciones que brinden descripciones e información detallada sobre los temas que son objeto de la investigación. De allí, los alumnos pueden desprender elementos que les permitan

caracterizar los elementos geográficos, la relación entre las sociedades y la naturaleza, los fenómenos naturales, la acción de personajes, sus conflictos, el escenario en el cual se desarrollan los mismos, la forma de vida de los lugareños, aproximarse a la construcción de conceptos. También puede combinarlas con la utilización de otros materiales complementarios, otras fuentes de las Ciencias Sociales que abordamos en el presente escrito (imágenes fijas, entrevistas, por ejemplo).

El intercambio oral acerca de los proyectos de producción y las producciones finales resultan muy importantes, algunas preguntas serían:

- ¿Qué características tiene el paisaje? ¿Qué les llama la atención de él?
- ¿Qué características hace que los lugares sean distintos y a la vez singulares?
- ¿Cómo se relacionan las personas con los lugares?
- ¿Qué se puede producir en ellos? ¿Por qué? ¿Cómo se producirá?
- ¿Cuáles son los lazos que unen a las personas a ciertos lugares?
- ¿Qué motivos los llevará a abandonarlos?

Otras representaciones a tener en cuenta en esta primera etapa de alfabetización son los *mapas*, realizadas teniendo en cuenta elementos tales como la proyección, la escala, la representación del relieve y los signos cartográficos.

La representación de la Tierra puede realizarse por semejanza, a través del globo terráqueo, que es la representación más fiel del planeta y también por medio de representaciones planimétricas, es decir, pasando la superficie esférica a un plano. Claro que cuando opera esta conversión no es posible que una superficie casi esférica como la de la Tierra pueda ser pasada a un plano sin que sufra deformaciones.

Es importante que los alumnos puedan manipular tanto el globo terráqueo como otras formas de representación pero, en esta etapa sólo se buscará que manejen datos generales como, por ejemplo, distinguir formas de representar a la Tierra (globo terráqueo, representaciones planimétricas).

Para ello, puede proponerles que pelen una naranja, tratando que la cáscara se rompa lo menos posible. Luego que traten de hacer que esa superficie casi esférica se transforme un plano sin que su figura esférica se deforme o que se deforme lo menores posible, intentando de distintas maneras. Luego el docente puede preguntar qué pasó, si se encontraron con dificultades, cuáles, por qué les parece que se habrán producido las deformaciones, cómo repercutirá esto en los mapas;

Otras actividades pueden ser: observar cómo están distribuidas las tierras y las aguas; orientarse a través de los puntos cardinales; reconocer signos cartográficos simples; reconocer los continentes y océanos y determinar cuáles son los más extensos; localizar algún acontecimiento, en este caso, ubicar en mapas el recorrido que hicieron sus familiares desde sus lugares de origen hasta asentarse en la Argentina.

Es decir, que se tratará de iniciar a los alumnos en el manejo de estas fuentes a través de la adquisición de elementos básicos de las representaciones espaciales, con el fin de analizar su función y las relaciones que guardan entre sí, como base para la lectura, análisis e interpretación de las mismas.

2.e. La historia a través de informantes claves

Tal como lo hemos venido planteando, los alumnos necesitan desarrollar una serie de capacidades que les permitan generar estrategias que posibiliten recolectar, seleccionar, organizar, interpretar y comunicar información. Pero además, aspiramos a que no sólo trabajen con información generada por otros sino, que sean productores de información. Esta es una puerta que se abre a partir de la historia oral y que tiene a la entrevista como herramienta fundamental, ya que permite recabar información a partir de los saberes -técnicos o cotidianos- de distintos sujetos sociales, que de otro modo se hubieran perdido para siempre.

En este caso, realizar entrevistas a miembros de su familia o a personas cercanas a la historia familiar, permitirá a los alumnos ampliar y enriquecer la información que ya tienen, interactuar directamente la información generando fuentes primarias, conocer los motivos, las intenciones, los sueños, las contradicciones, los conflictos, las realizaciones a las que arribaron esas personas. También podrán advertir que los efectos mediatos e inmediatos no son vividos de la misma forma por todos los sujetos que intervienen (aunque sean de la misma familia), como tampoco las explicaciones que brindan sobre un mismo hecho en el que participaron. Podrán además, comparar, verificar hipótesis previas, establecer relaciones, buscar explicaciones a partir del contexto en el que se producen las diversas situaciones, reconocer que pasado y presente se encuentran en constante movimiento y que forman parte de un proceso.

Las entrevistas pueden llevarse a cabo invitando al informante a visitar la escuela, el aula o también, puede realizarse en otro lugar a convenir.

Para la realización de una entrevista hay que distinguir tres momentos:

1. Preparación de la entrevista:

En esta etapa el docente debe ayudar a los alumnos a decidir a quién entrevistar, la información que precisan obtener. Los temas que se acordaron abordar son: la vida en España (la vida en el campo: la casa, la familia, los trabajos y las diversiones), la guerra, la emigración, el destino elegido (la vida en la ciudad: la casa, la familia, los trabajos y las diversiones).

Una vez que se haya definido a quién entrevistar -en este caso serán los abuelos y otros vecinos del pueblo español del que hayan venido- se inicia el trabajo de planificación, es decir, qué preguntas se harán. Este momento debe ser aprovechado para la reflexión y discusión, la búsqueda de acuerdos y la toma de decisiones para lograr una producción grupal en la que, indudablemente se ponen en juego, los saberes previos de los alumnos acerca del tema a abordar. A partir de ese punteo, los alumnos podrán realizar comentarios y repreguntar. El docente puede tomar nota en el pizarrón para luego, leer las preguntas que quedaron registradas y pedir a los alumnos que decidan cuáles son las que desean seleccionar. Quien entrevista, no es sólo un reportero sino que conoce del tema tratado, maneja cierta información sobre él y esto le permite establecer un diálogo con el entrevistado. A continuación presentamos sólo algunas de las que fueron seleccionadas para ser presentadas a los entrevistados:

Datos personales	La vida en España	La guerra	La emigración	El destino elegido
Nombre y apellidos, lugar y fecha de nacimiento, cantidad de hermanos, estado civil, número de hijos.	¿Cómo era su pueblo? Calles y plazas. Lugares y formas de reunión y diversión. Fiestas. Enfermedades, medicina, médicos. La escuela, la iglesia. ¿Cómo era su casa? Tipo de construcción, habitaciones. ¿Cómo era su familia? ¿Cómo era la vida en el campo?	¿Por qué se inició la guerra civil? ¿Cuántos años tenía y dónde vivía al comenzar la guerra? ¿En qué bando estaba su familia? ¿Cuáles fueron los problemas que vinieron con la guerra para su familia y la demás gente del pueblo? ¿Cómo afectó su vida o la de su familia?	¿Qué lo llevó a irse de su país? ¿Qué edad tenía? ¿Habían emigrado otros miembros de su familia antes? ¿Cuál era el destino elegido? ¿Por qué? ¿Era la primera vez que viajaba? ¿Qué recuerda del viaje? ¿Cuánto duró? ¿Cuáles eran sus pensamientos durante el viaje?	¿Qué recuerda de su llegada al lugar? ¿Cómo lo trataba la gente? ¿Cuáles fueron sus primeros trabajos? ¿Qué diferencias había con el trabajo en España? ¿Cómo vivía al principio? ¿Qué extrañaba? ¿Cómo era la vida en la ciudad?

2. Toma de la entrevista: resulta interesante grabar la entrevista, porque:

- permite ir construyendo en la escuela un banco de datos sonoros
- favorece el trabajo con la historia oral, una forma de rescatar las experiencias, la memoria de la comunidad a la que pertenecen los alumnos
- implica un trabajo posterior de audición y más adelante, cuando los alumnos manejen más hábilmente la lectura y la escritura, de desgrabación, que ayuda a recuperar y organizar los datos obtenidos.

En caso de no poder grabar la entrevista, es importante que asistan varios alumnos y que el docente u otro alumno más avanzado tome nota de las respuestas. Esto facilitará la posterior reconstrucción de lo escuchado y la complementación de los datos registrados. Si bien es importante que sean los jóvenes/adultos los que realicen las preguntas, el docente deberá estar atento para intervenir en caso de ser necesario, tanto para hacer aclaraciones, como para recordar datos y canalizar dudas u opiniones. Completar la entrevista solicitando algunas otras fuentes (documentación de época, fotografías, etc.) que sean de útiles al trabajo de investigación en curso.

3. Reelaboración de la información:

Es importante que los alumnos reelaboren la información obtenida a partir de la entrevista. De este modo, podrán salir de la situación de pregunta- respuesta y expresar de otro modo la información recabada, agregando apreciaciones personales, aclaraciones y/o algunas conclusiones. El docente puede proponer diversas maneras de hacerlo, según sus objetivos y las diferentes posibilidades de sus alumnos:

- Vaciado de datos sencillos en planillas, a partir de palabras que sepan escribir o aprendan a escribir para desarrollar esta actividad
- Establecimiento de comparaciones entre distintas entrevistas: similitudes y diferencias entre los lugares de origen de los migrantes, los motivos por los cuales toman esta decisión, las apreciaciones respecto del lugar adonde llegan y se establecen, respecto de los primeros trabajos que consiguieron, etc.
- Elaboración de afiches, carteles, historietas en el que se refleje el relato realizado por el entrevistado

En esta instancia, como en las anteriores, la intervención del docente será necesaria para la organización y realización del trabajo de cada uno de los alumnos. Los

resultados de las entrevistas se organizarán a partir de los subejos que seguían el itinerario de los informantes: la vida en España (la vida en el campo: la casa, la familia, los trabajos y las diversiones), la guerra, la emigración, el destino elegido (la vida en la ciudad: la casa, la familia, los trabajos y las diversiones). Por eso, será interesante que cada alumno o grupo (según como los haya organizado el docente) trabaje su propia entrevista y extraiga los fragmentos que les parezcan más apropiados para ilustrar cada eje. Luego surgirán las comparaciones: su abuelo no había sido el único en sentir esto o aquello, todos repetirán experiencias parecidas, aún cuando se trate de distintos momentos del proceso migratorio hacia la Argentina y cuando los lugares de origen de los migrantes sean diversos. Se habrá arribado a una etapa de generalización, en la que el resultado ya no es individual sino colectivo. Podrán contar el resultado de cada tema, en afiches, escribiendo el título del mismo y agregando fotos alusivas, con sus respectivos epígrafes o frases sencillas que sinteticen lo trabajado.

2.f. Los documentos escritos como fuentes de información²⁵

Entre las fuentes que los alumnos aportaron, seguramente figurarán documentos escritos tales como documentos de identidad, pasaportes, pasajes de viajes, partidas de nacimiento, certificados de defunción, cartas, postales. Esos materiales no fueron dirigido originalmente a los alumnos, por lo cual incluye terminología de la época a la que corresponda o un lenguaje técnico poco accesible a los mismos. El docente deberá escoger aquellos que sean útiles a los fines perseguidos y los convertirá en material didáctico a partir de:

- identificar el tipo de fuente (primaria o secundaria, oficial o privada, literaria, periodística, etc);
- explicar a los alumnos previamente los temas que les leerá;
- adelantar las dificultades que van a encontrar en la interpretación de la información contenida;
- revisar junto a los alumnos las palabras cuyo significado se desconozca, aclarar el significado de los conceptos claves del documento;
- propiciar la contextualización del documento, analizar su origen o autoría, a qué sector social pertenecían, a quién o quienes iba dirigido, la identificación de los distintos actores involucrados, de sus puntos de vista e intereses, la ubicación temporal y espacial, el establecimiento de relaciones pasado-presente. Así se podrá arribar a la comprensión y organización conceptual de la información: análisis y comparación de ella, a la realización de inferencias, comprensión del discurso y establecimiento de relaciones conceptuales.

Las fuentes escritas son una herramienta imprescindible para la enseñanza, no sólo porque permiten confrontar miradas que dan cuenta de procesos sociales e hipotetizar sobre los mismos sino también porque la narrativa presente en la gran mayoría de ellas se convierte en un puente hacia la imaginación de los alumnos. En este sentido, su utilización es indispensable en la etapa de alfabetización inicial.

Durante toda esta etapa, los textos que el docente *oralice* para sus alumnos serán el soporte y complemento de la información que se vaya recabando a partir de las otras fuentes de información. Los textos deben articular de modo conveniente la densidad conceptual, la complejidad temática, la cantidad de datos, de modo de no ocluir la posibilidad de conectarse con ellos.

En virtud del recorte analizado en esta ocasión, resulta necesario que los textos seleccionados posibiliten la construcción del contexto en el que se desarrollaron las historias de vida analizadas,

²⁵ Los remitimos a la lectura del documento "Orientaciones metodológicas para la programación y la enseñanza del Área Ciencias Sociales en la EGB de Adultos" donde se profundiza sobre el trabajo con estas fuentes.

es decir, que permita enmarcar esas historia de vida en un tiempo y un espacio, atendiendo a la situación política, económica, social, tecnológica, etc. que se vivía en el período al que corresponden los casos analizados. Así, se podrá contrastar esta información con la vertida por las fuentes no escritas, identificar las características de las sociedades en distintos espacios en un mismo tiempo y también en tiempos diversos.

2.g. La comunicación de lo aprendido

En muchos casos, el trabajo final se entrega por escrito pero, en esta ocasión, atendiendo a las particularidades de la etapa de alfabetización inicial se optará por la realización de una exposición, a la cual se invitará a participar a la familia de los alumnos y a otros miembros de la comunidad. Será una forma de integrar a las familias a las actividades escolares y de contribuir a la conservación del pasado y la individualidad de las familias y, al mismo tiempo, descubrir, estudiar, fortalecer su sentido de pertenencia. Es una forma de devolver -mediante actividades que sean provechosas e interesantes para todos- parte de lo que la comunidad ha brindado (información, documentos) para que la investigación de estos alumnos sea posible y también para que la educación pública sea posible.

En esta instancia, el trabajo con los alumnos debe estar centrado en la organización y la exhibición al público. Para la organización pueden montar paneles que reflejen las diversas temáticas que se trabajaron durante la investigación, para ello pueden adoptar los temas que se habían seleccionado al abordar la entrevista: la vida en España (la vida en el campo: la casa, la familia, los trabajos y las diversiones), la guerra, la emigración, el destino elegido (la vida en la ciudad: la casa, la familia, los trabajos y las diversiones). Cada uno de los paneles puede incluir un título, fotografías con epígrafes, documentos aportados por las familias, mapas de recorridos, dibujos, gráficos, frases y textos sencillos extraídos de las entrevistas realizadas a los protagonistas de la emigración. Los objetos (planchas, braseros, tazas, etc.) que habían aportado serán expuestos en mesas con sus respectivas fichas; para exponer la vestimenta pueden armar maniqués (perchas sostenidas por palos de escoba, por ejemplo); la ropa tiene que tener su ficha correspondiente.

El día de la presentación los alumnos participarán como guías y relatarán a los visitantes los pasos seguidos en el proceso de producción de lo que está siendo expuesto, además podrán completar la muestra con la audición de fragmentos de las entrevistas realizadas que consideren significativos, participar en paneles en los que cada uno sintetice la historia de vida de sus antepasados. También podrán ambientar la exposición con música, bailes y comidas tradicionales.

Otras alternativas para la comunicación de lo investigado pueden ser:

- Una *antología fotográfica*, para la cual los alumnos seleccionarán las fotografías que consideren apropiadas para sintetizar la historia de vida de sus familias, organizándolas en forma secuenciada (como mencionamos pueden tener en cuenta las temáticas abordadas para las entrevistas o establecer otros criterios). Cada fotografía debe tener su epígrafe, como forma de sintetizar la información manejada durante el proceso de investigación. Si es posible, también pueden escribir una introducción y conclusión sencillas. Además diseñarán la tapa (título, autor, etc.), el índice y la contratapa, tal como si fuera un libro. Este trabajo puede realizarse en forma individual, así cada alumno tendrá compilada en fotos la historia de su familia.
- La *confección de un libro* que contenga las historias de todos los alumnos. Los criterios de organización pueden ser: teniendo en cuenta el origen de las familias; la época en la que llegaron; los motivos que generaron la migración, entre otros. Se procederá del mismo modo que para la antología fotográfica, pero aquí se pueden incorporar otras fuentes con las cuales se ha trabajado: mapas que indiquen recorridos, dibujos, gráficos, etc.

Experiencias como las propuestas, servirán incluso más allá de iniciar con éxito la etapa de alfabetización Inicial en Ciencias Sociales. Coadyuvarán en la construcción de la historia a través de los recuerdos individuales, la recuperación de la memoria colectiva ya que las familias participarán orgullosas al convertirse en fuente de estudio y de información, al aportar su experiencia. Esto generará también, un acercamiento generacional, la colaboración de los alumnos, los padres, los abuelos y el docente en todo el proceso. Además, los alumnos habrán vivenciado la experiencia de una nueva relación social, construida con respeto y exigencia de rigor y precisión, habitada por la voluntad de promoción de la singularidad del destino de cada persona y un reconocimiento de su valor para los otros miembros del grupo y para la comunidad en la que se halla inserto el centro de Educación de Adultos donde se lleve adelante.

Bibliografía

- Angulo, E. Benavente, J. y otros. *Educación de adultos y democracia*. Biblioteca de Educación de Adultos, 1- (Madrid, Editorial Popular & OEI (Quinto Centenario), 1990)
- Ayuste, Ana. "Fragmentos narrativos del mundo de la vida como recurso para la alfabetización de las personas adultas", en www.ub.es/div5/site/addendas/pdf/a.ayuste.pdf
- Barela, L., Miguez, M. y García Conde, L. *Algunos apuntes sobre historia oral*. (Ciudad de Buenos Aires, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, 1999)
- Bote Gómez, V. *Rehabilitación del patrimonio sociocultural y de la economía local*. (Madrid, Editorial Popular, 1988)
- Burnet, Mary. *La Batalla de la alfabetización*. (Paris, UNESCO, 1965)
- 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 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)
- Flecha, R. *Educación de las personas adultas. Propuesta para los años noventa*. (Colección Apertura. El Roure. Barcelona, 1990)
- Godoy, J. *La domesticación del pensamiento salvaje*. (Madrid, AKAL, 1985)
- Guillén, Carlos. "El desafío de la educación de adultos: la pobreza" (En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, Vol. 3, N° 1 y 2, México, 1980)
- Hamra, Diana. *Un mundo de imágenes*, en www.elhistoriador.com.ar
- Kalman, Judith. "Lecturas para la educación de adultos" (En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, enero/abril 2001)
- Luchetti, Elena. *Piedra libre a los contenidos procedimentales*. (Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1999)
- Monclús, A. *Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica*. (Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990)
- Ortega Carrillo, José Antonio. "La alfabetización en el lenguaje visual y su incidencia en el desarrollo de capacidades precepto-cognitivas". (En *Revista área Abierta* N° 6, Madrid, julio/ 2003)
- 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)

Esta publicación se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2004 en los talleres gráficos de la DGCyE



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación



**Dirección General de
Cultura y Educación**

Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación