

JÓVENES Y ADULTOS EN ESPACIOS SOCIALES URBANOS Y RURALES: CONTEXTOS DE CULTURA ESCRITA, ALFABETIZACIÓN Y CONOCIMIENTOS

María del Carmen Lorenzatti

Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctoranda en Educación. Profesora investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba – UNC

E-mail: marielorenzatti@ciudad.com.ar

Elisa Cragnolino

Licenciada en Historia y Doctora en Antropología. Profesora investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba – UNC

E-mail: elisacragnolino@ciudad.com.ar

RESUMEN: El artículo recupera los primeros avances de un proyecto de investigación que indaga sobre las condiciones sociales y pedagógicas en espacios sociales rurales y urbanos de pobreza, posibilitando a los jóvenes y adultos el desarrollo de procesos de alfabetización y apropiación de la cultura escrita. La investigación se inscribe en los debates actuales sobre la noción de alfabetización, la conceptualización de la lengua escrita como una práctica social y el reconocimiento del lugar del contexto en los procesos de conocimiento. En la primera parte de este trabajo haremos referencia a lo sucedido entre las décadas del 60 y la actualidad y de que modo se ha afianzado el concepto de alfabetización como acceso a la cultura escrita. Entendemos que esta noción alude tanto a los textos cuanto a sus dimensiones históricas, sus contextos de uso, sus formas, sus interpretaciones y, sobre todo, la ubicación de la escritura en tanto uso del lenguaje en un tejido social. En la segunda parte recuperamos los avances realizados hasta el momento en relación con la manera en que entendemos y trabajaremos la noción de contexto y sus múltiples dimensiones.

PALABRAS-CLAVE: Educación de Jóvenes e Adultos. Cultura Escrita. Alfabetización. Pobreza.

JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS SOCIAIS URBANOS E RURAIS: CONTEXTOS DE CULTURA ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E CONHECIMENTO

RESUMO: O artigo recupera os primeiros avanços de um projeto de pesquisa que indaga sobre as condições sociais e pedagógicas em espaços sociais rurais e urbanos de pobreza, possibilitando aos jovens e adultos o desenvolvimento do processo de alfabetização e apropriação da cultura escrita. A pesquisa é baseada nos debates atuais sobre a noção de alfabetização, a conceitualização da língua escrita como prática social e o reconhecimento do lugar e do contexto no processo de conhecimento. Na primeira parte deste trabalho faremos referência ao acontecido entre as décadas de 60 e a atualidade, e de que modo tem se afiançado o conceito de alfabetização como acesso à cultura escrita. Entendemos que esta noção refere-se tanto aos textos quanto a suas dimensões históricas, seus contextos de uso, suas formas, suas interpretações e, principalmente, a localização da escrita tanto no uso da linguagem como no contexto social. Na segunda parte recuperaremos os avanços realizados até o momento em relação à forma como entendemos e trabalharemos a noção de contexto e suas múltiplas dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Cultura Escrita. Alfabetização. Pobreza

YOUNGSTERS AND ADULTS IN URBAN AND RURAL SOCIAL AREAS: THE CONTEXT OF WRITTEN CULTURE, LITERACY AND KNOWLEDGE

ABSTRACT: The article recovers the first improvements of a research project which questions the social and pedagogic conditions in social areas with rural and urban poverty, making it possible for youngsters and adults to develop the process of literacy and to acquire written culture. The research gets involved in present debates about the notion of literacy, the concept of written language as a social practice and the acknowledgment of the context place of the knowledge process. In the first part of this article we will make reference to what happened in the 60's and nowadays and in what way it has sustained the concept of literacy as access to written culture. We understand that this notion alludes to the text as well as its historic dimension, context usage, forms, interpretations, and above all, the place of writing in the usage of language and in its social weaving. In the second part, we bring back the developments made up to now in regards to the way we understand and work the notion of context and its multiple dimensions.

KEYWORDS: Youngster and Adults Education. Written Culture. Literacy. Poverty

INTRODUCCIÓN

El presente artículo recupera los primeros avances de un proyecto de investigación cuyo objetivo es el de indagar sobre las condiciones sociales y pedagógicas en espacios sociales rurales y urbanos de pobreza, posibilitando a los jóvenes y adultos el desarrollo de procesos de alfabetización y apropiación de la cultura escrita.

La investigación se inscribe en los debates actuales sobre alfabetización, la conceptualización de la lengua escrita como una práctica social y el reconocimiento del lugar del contexto en los procesos de conocimiento.

En este trabajo presentaremos una primera revisión de estos debates. Haremos referencia al modo en que se ha afianzado el concepto de alfabetización en tanto acceso a la cultura escrita (Ferreiro, 1999; Kalman, 2003) y como esta noción alude no solo a los textos sino a sus dimensiones históricas, sus espacios de uso, sus formas, sus interpretaciones y, sobre todo, la ubicación de la escritura en cuanto uso del lenguaje en un tejido social. Teniendo en cuenta la importancia que asume en nuestro análisis, en la segunda parte, recuperaremos la manera en que entendemos y trabajamos la noción de contexto y sus múltiples dimensiones.

Los supuestos, resultado de lecturas teóricas y de trayectorias anteriores de investigación, son los siguientes:

Consideramos que la existencia, configuración, importancia y el sentido que asumen las prácticas de alfabetización y lengua escrita solo pueden recuperarse desde:

- 1) Las condiciones sociales de producción de esas prácticas, incluyendo el análisis del contexto, de la oferta educativa y las relaciones sociales implicadas.
- 2) El reconocimiento de la totalidad de la vida cotidiana de los sujetos.
- 3) La consideración no sólo de las tareas y actividades concretas y los espacios objetivos disponibles sino también del sistema de representaciones que enmarcan y dan sentido a la utilización de los recursos de la cultura escrita.
- 4) La trayectoria objetiva y de disposiciones de los sujetos que hace posible el reconocimiento o desconocimiento y la utilización de las oportunidades objetivamente disponibles y el acceso a la cultura escrita.

MIRADA HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN Y CULTURA ESCRITA

Nuestra indagación comienza en los desarrollos conceptuales en torno a la alfabetización realizados a partir de la década del 60 y se extiende hasta la actualidad. Consideramos en este análisis las transformaciones de esta conceptualización desde diversas investigaciones y prácticas en este campo.

En los años de 1960 predominaba una visión técnica de la alfabetización como una adquisición de la lengua escrita, es decir, un proceso mecánico de transcripción del sonido a la letra. A su vez, en el contexto político se relacionaban los avances en la adquisición del código alfabeto con el desarrollo nacional, el bienestar individual y la movilidad social y económica. En este marco, cada individuo debía aprender a trazar letras y asignarle sonidos y el éxito y fracaso dependía de un empeño individual. (Pattison, 1982 citado en Kalman, 1998c). Había un reconocimiento social de la escritura pero se la concebía como una técnica socialmente neutra.

Podríamos decir, que parte de esta neutralidad es la que cuestiona Freire (1971), cuando en sus trabajos con adultos no escolarizados pobres del norte de Brasil plantea que:

1. El hombre se encuentra en permanente relación con el mundo que lo rodea;
2. Alfabetizandos y alfabetizadores son sujetos cognoscentes que no están apenas en el mundo sino con él y traban una relación dialógica en torno al objeto de conocimiento, que es su realidad circundante. De esta forma, crean los conocimientos a partir de sus propias experiencias y reflexiones sobre su cotidiano;

3. “La educación es la acción cultural para la libertad” (1975). Es praxis, es decir reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Esto implica, como explica Freire (1975, p. 44) , que por un lado, la alfabetización es entendida como [...] una lectura crítica del mundo y su transformación, en oposición a una transferencia de conocimientos y una capacitación para poder adaptarse al sistema [...], y por otro que [...] la lectura del mundo precede la lectura de la palabra [...].

En este contexto, esta conceptualización impone una revisión de la práctica de enseñanza de la lectura y la escritura descontextualizada. Este salto cualitativo hacia la lectura contextualizada representa así, una negación por parte del autor al aspecto mecánico, vacío y estático de la lectura de la palabra.

Otro aporte fundamental para la revisión de la noción de alfabetización es su referencia a la [...] Escritura como transformación de la realidad objetiva y como escritura de la historia [...]. En estos términos Freire (1971) sugiere la necesidad de no ver apenas la alfabetización, sino también la educación en general como un acto político y como acto de conocimiento.

Cabe destacar que, mientras Freire realizaba estos desarrollos teóricos a partir de las prácticas educativas con adultos, en la década del 70 comienza un período de investigaciones cualitativas que buscan entender la diversidad y los usos de la escritura y lectura en el mundo social. Encontramos aquí dos grandes grupos de estudios, aunque éstos se centran en la alfabetización de los niños y no de los adultos. Por un lado, la literatura psicológica que listaba las habilidades (coordinaciones sensorio-motrices) que el niño debía tener para iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura. Por otro, la literatura pedagógica, que enfatizaba la eterna discusión sobre cuál es el mejor método para enseñar a leer y escribir, analítico o sintético. Es decir, cómo se enseña, nunca cómo se aprende (Ferreiro, 1999).

En esta década se produce otro quiebre conceptual importante en el campo del análisis de la alfabetización: Ferreiro y Teberosky (1971) indagan sobre los procesos y estrategias cognitivas implicadas en el aprendizaje de la lectura y escritura. Esta perspectiva cambia de foco el análisis, ya no se trata de un problema de métodos (analítico y/ sintético) y la escritura ya no es una transcripción del lenguaje al papel, sino que es una representación del lenguaje.

En este momento, los investigadores buscaron dar respuesta a dos preguntas fundamentales: desde el punto de vista cognitivo ¿cuáles son las consecuencias específicas de la alfabetización? Y desde el punto de vista social ¿de qué manera se relaciona la alfabetización con los contextos culturales? (Kalman 1998c).

Con relación a la primera pregunta, Olson (1977 citado en Kalman, 1998c) distingue conceptualmente el lenguaje oral y el escrito, dejando para el primero el lugar de las cuestiones interpersonales y útil para la comunicación frente a frente y para la escritura su relación con la racionalidad, es decir se trata de reglas de la lógica, de explicitar suposiciones y premisas, sirve para la expresión de las ideas. Se considera así a la lengua escrita como libre de contexto. Kalman (1998c) explica que esta postura es criticada por Street (1984) que comprende que lejos de estar libre de contexto, esta relación entre escritura y racionalidad muestra un uso cultural particular de la escritura.

Ya en la década de los 80 y para dar respuesta a la pregunta sobre la relación entre alfabetización y contextos culturales, Scribner y Cole (1979, 1981) realizan una investigación con el grupo de los Vai, que viven en el norte de África. Este pueblo posee tres idiomas y cada uno se usa en un contexto particular: el árabe (religioso), el vai vai (informal) el inglés (lengua oficial, colonial, que se enseña en la escuela). El uso de la lengua varía de un contexto a otro y los investigadores constataron que la alfabetización impacta sólo a ciertas habilidades cognitivas de uso específico; no encontraron evidencias que la alfabetización cambiara el modo de pensar de las personas en un modo general sino sólo en aquellos en que era utilizada la escritura. De esta manera pudieron diferenciar los efectos de la alfabetización de los efectos de la escolaridad.

Según Kalman (1998c) esta investigación es un punto sobresaliente en el campo de la alfabetización porque estudia, de manera empírica, lo que se había inferido teóricamente, porque señala algunas de las consecuencias cognitivas de la alfabetización separándola de los efectos de la escolaridad, y porque coloca el concepto de contexto como medular dentro de los estudios de alfabetización, dándole mayor atención a la especificidad de la situación del uso como a la de la transmisión.

Scribner y Cole conceptualizan a la alfabetización como un conjunto de prácticas, entendiéndolas como la secuencia de actividades específicas que requiere de una tecnología particular y un sistema de conocimientos particulares. Por esta razón, los investigadores plantean que:

[...] necesitamos entender el sistema social más amplio que genera cierto tipo de prácticas (y no otras). Desde esta perspectiva, las investigaciones acerca de las consecuencias de la alfabetización son investigaciones sobre el impacto de prácticas socialmente organizadas en otros campos (el comercio, la agricultura), en prácticas que implican la escritura (las listas de ventas, el intercambio de bienes por carta) [...] (Scribner y Cole, 1981: 236, citado en Kalman, 1998c)

Así, uno de los desafíos en la década del ochenta será, precisamente, profundizar el análisis del lugar del contexto en la alfabetización, porque, a excepción de Freire, no era considerado para comprender este proceso.

En este sentido, Erickson expresa que en la situación de leer y escribir se dan las interacciones sociales, se establecen los propósitos y los símbolos de la alfabetización y esto forma parte de lo que es ser alfabetizado. Por lo tanto la alfabetización no sólo se realiza en un contexto sino que el contexto es parte de la alfabetización (Kalman, 1998c).

En los años de 1990, se enfatizan estos estudios y se analizan múltiples usos de la lengua escrita, su arraigo en contextos diferentes, la relación entre sus diferentes modos y las relaciones sociales que las autorizan o no. Se estudian las formas de interacción entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, lo que permite cuestionar el desarrollo lineal que vincula al progreso social con el paso de la oralidad a la escritura.

Desde el enfoque sociocultural, Kalman (1998a), plantea que la alfabetización es una práctica social. Se hace necesario comprender a la lectura y la escritura como prácticas sociales más que como un conjunto de destrezas que se centra en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto. Ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social. Así, alfabetizarse significa aprender a manejar el lenguaje escrito – los géneros textuales, los discursos, los significados, las palabras, las letras – de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros. El proceso de apropiación de la lectura y la escritura implica que el conocimiento y uso de estas prácticas se construyen mediante la interacción con otros lectores y escritores donde la lengua oral es clave para lograr el acercamiento a la lectura y escritura y su eventual aprehensión. Todo ello enfatizando los debates acerca de las relaciones de poder, la ideologización del discurso de la alfabetización y la distribución social de la lengua escrita (Kalman, 2000).

En este sentido, señala la autora, se contempla los usos sociales de la lectura y la escritura, así como las concepciones que las personas poseen acerca de ellas. También implica considerar que el acceso a la cultura escrita está inmerso en posiciones de poder; en posicionamientos de poder sobre quien lee y escribe, quien lo decide, quien decide las convenciones normativas y ejerce poder a través de la lengua escrita.

Kalman, a partir de su investigación con mujeres no escolarizadas de Mixquic (México), construye dos conceptos importantes: disponibilidad y acceso de la lengua escrita, para distinguir la distribución de los materiales propios de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su apropiación, disseminación y uso.

En su investigación, disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera) mientras que el acceso refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) y a las oportunidades para aprender a leer y escribir (Kalman, 2003). Alfabetizar implica aprender a participar en actividades socioculturales donde se usa el lenguaje de cierta manera. Significa que se aprende a participar en actividades y eventos económicos, políticos, sociales culturales y personales con y a partir de la lengua escrita.

Otro concepto importante a la hora de analizar los procesos de lectura y escritura de los sujetos es, entonces, el de participación, que se refiere al proceso de intervenir en eventos y actividades sociales, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores. En este sentido, su significado abarca tanto las acciones de los alfabetizados como los vínculos entre ellos, entre ellos y los actores políticos, entre ellos y los técnicos; la participación se articula con el contexto en la medida que denota las diferentes formas de intervenir en una situación específica, y a la vez, a su construcción.

En este apartado nos hemos referido especialmente la noción de alfabetización y sus modificaciones históricas, hasta llegar a ser considerado como “acceso a la lengua escrita”, práctica social que se define siempre en relación con el contexto en el que participa. De esta forma, asumimos una perspectiva teórica que concibe a la alfabetización como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura ya que esta se utiliza para participar en el “mundo social”. Mundo social que puede ser abordado de diferentes maneras. A continuación presentaremos, como en nuestra investigación, trabajamos la cuestión del contexto y las dimensiones analíticas que hemos definido hasta el momento.

CONTEXTOS, ESPACIOS SOCIALES Y RELACIONES

Partimos de la premisa, como señalábamos anteriormente, que las prácticas educativas no pueden ser consideradas en forma abstracta, disociadas de sus condiciones históricas y políticas, económicas, sociales y culturales. La atención a las situaciones y procesos concretos en los que se inscriben permite comprender como cotidianamente se constituyen, que papel juega la educación y el acceso a la cultura escrita en la reproducción de las condiciones de existencia y cómo los procesos educativos se relacionan con los procesos sociales globales.

La apelación al contexto, resulta ineludible hoy en cualquier trabajo de investigación sobre educación. Las referencias a las “condiciones de pobreza” y las limitaciones de “la oferta educativa” en la que transcurren las prácticas de “educación de jóvenes y adultos”, y más específicamente las de alfabetización, son inevitables en la mayoría de los trabajos; sin embargo a menudo nos encontramos con análisis que se limitan a describir estas condiciones y presentan al contexto casi como un “telón de fondo” sobre el cual acontecen las acciones. Muchas veces no se interrogan sobre cuáles son y cómo se producen las vinculaciones entre la estructuración de esas prácticas en la cotidianeidad con los procesos sociales y las políticas, no solo las educativas.

Consideramos que estas limitaciones están relacionadas con las perspectivas adoptadas para trabajar y en el hecho de que más allá de describir las situaciones de pobreza, no avanzan en la elaboración de instrumentos conceptuales que permitan comprender las condiciones sociales a partir de las cuales se producen las prácticas y se definen los intereses individuales y sociales con relación a la educación

De ese modo, argumentamos la necesidad de discutir ciertos conceptos, en este caso “contexto”, tratando de esclarecer sus acepciones, y como en nuestra investigación es utilizado y se configura en diferentes niveles de análisis.

Cuando hablamos de contexto advertimos la necesidad de distinguir analíticamente diferentes “niveles”, es decir, en las palabras de Achilli (2000:15) [...] diferentes configuraciones temporo/espaciales que remiten a distintos ámbitos considerados según la escala en que se producen determinados procesos [...]. Cada uno de los niveles tiene dinámicas y actores diferentes que se interrelacionan y, en esa relación a su vez, se configuran mutuamente y configuran las condiciones y los límites de los procesos y las relaciones sociales y educativas.

Se trata de realizar un esfuerzo particular por vincular los diferentes niveles del contexto: el de las políticas, el espacio social rural/urbano, el familiar; el institucional y el contexto áulico.

1 El Contexto Nacional/Internacional de las Políticas

Se considera como las transformaciones sociales y políticas de los últimos años se relacionan con los desarrollos económicos globales, y en particular las formas que asume el capitalismo actual en las zonas urbanas y rurales de nuestro país. Este análisis no interesa, *per se*. No pretendemos, agotar las discusiones que los economistas o politicólogos abordan,

sino analizar como las consecuencias derivadas de las políticas neoliberales, el incremento de la pobreza y la fragmentación social en el campo y la ciudad, influyen en la configuración de la demanda y oferta de la Educación de Jóvenes y Adultos. Resulta de particular interés indagar como se presentan en la nueva lógica del Estado educador neoliberal las consecuencias para el trabajo en la escuela rural o periférica urbanas y especialmente en los servicios educativos de jóvenes y adultos. Es decir, las consecuencias que tienen los cambios en las relaciones Estado /sociedad que pueden propiciar o limitar procesos de alfabetización, educación básica, acceso a la cultura escrita. También, analizaremos qué lugar ocupa la alfabetización en las políticas educativas nacionales y provinciales y cual es el marco de nominaciones y prescripciones “técnicas” y políticas que se realizan desde organismos supranacionales, como por ejemplo, Unesco, que a través de diferentes iniciativas inciden en las estrategias y acciones de alfabetización que se ejecutan a nivel nacional.

2 El Espacio Social Rural y Urbano

Vinculado al anterior nivel de análisis se trabaja la forma particular que asumen las transformaciones económicas y sociales en los distintos ámbitos rurales y urbanos de donde provienen los alumnos de los centros educativos de jóvenes y adultos con los que trabajaremos. Teniendo en cuenta que en nuestro país la condición de “población rural” o “población urbana en condiciones de pobreza”, remite a realidades muy diferentes que deben ser explicadas, se especificará el análisis según las características particulares del lugar donde realizamos el trabajo empírico: el Departamento Tulumba ubicado en el norte de la provincia de Córdoba – con una población básicamente rural – y un barrio de la ciudad de Córdoba, Villa El Libertador.

Somos conscientes de la complejidad y la diversidad de estos espacios; de ese modo es importante considerar las distintas formas que asumen en las zonas rurales seleccionadas para el análisis, por ejemplo, la subordinación, en la dinámica capitalista, de los pequeños productores a través del mercado de tierras, consumo, producto y trabajo; los procesos de “descampesinización”, las viejas y las nuevas formas laborales en el campo. En relación con los espacios urbanos la ausencia y precarización del trabajo, las restricciones en las políticas públicas, las prácticas clientelares vinculadas a esas políticas, los limitados espacios de participación de los jóvenes. Todos estos procesos configuran contextos particulares de acceso y disponibilidad de cultura escrita.

Identificamos los actores, posiciones y relaciones que se dan en estos espacios sociales rural y urbano particulares (Tulumba y Villa El Libertador), ya que la propuesta consiste en pensar cómo estos espacios se constituyen históricamente como un sistema de posiciones definidos a partir de los recursos de los que disponen los actores y de qué manera este nivel de contexto incide en los procesos de alfabetización y acceso a la cultura escrita de jóvenes y adultos.

Desde este enfoque la sociedad no se compone de individuos, sino que expresa el conjunto de las relaciones e inter-relaciones en la que estos están insertos. Se trata de una sociedad diferenciada, que no forma una totalidad única integrada por funciones sistemáticas y una única cultura común. Por el contrario, se reconoce la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales.

Recuperando lo planteado en la primera parte de este trabajo, nos diferenciamos de los enfoques culturalistas y señalamos que los procesos de apropiación de la lectura y la escritura no remiten únicamente a “diferencias culturales”, sino que se comprenden considerando sujetos concretos, vinculados a una clase social, y relaciones políticas, sociales, económicas y culturales que se dan en estos espacios sociales.

3 El Contexto Familiar

Al abordar este tercer nivel, intentamos explicar y comprender las condiciones de vida de los grupos familiares de los jóvenes y adultos analizados. Se trata no de pensar en modelos “ideales” de familia, sino de identificar las condiciones materiales y simbólicas concretas de los grupos familiares que hacen posible el acceso y la disponibilidad de la cultura escrita. Si por ejemplo, analizando el caso de Tulumba, vemos que predominan en la zona las familias campesinas, se intentará comprender que relevancia tiene ese modo de organización del trabajo doméstico y predial, para el acceso a la escolarización y a los servicios educativos formales y no formales para jóvenes y adultos; que componentes educativos tienen las actividades prediales y extraprediales, como se distribuyen las responsabilidades y el trabajo y como esto afecta la permanencia y continuidad en estrategias educativas.

Nos preocupa que recursos de cultura escrita existen en estos ámbitos, cuántos de estos recursos son reconocidos y utilizados tanto por los integrantes de la familia como por los docentes que trabajan en estas zonas. Interesa aquí identificar los espacios sociales generadores de lectura y escritura existentes, lo que supone comprender cuales son esos

espacios objetivamente disponibles y analizar luego si acceden, cómo utilizan y significan estos recursos.

Nos parece importante trabajar también a partir del reconocimiento de la vida cotidiana familiar; la cuestión de cómo los espacios de trabajo – formales e informales –, tanto en el campo como en la ciudad, se configuran como espacios de aprendizajes y donde existen recursos de cultura escrita que no siempre son reconocidos. Intentamos, en este sentido, avanzar en la indagación sobre la existencia de estos recursos de cultura escrita, para construir conocimientos que puedan ser aprovechados por los docentes de la modalidad. Se trata de recuperar experiencias, conocimientos y habilidades que derivan de la participación de los jóvenes y adultos en estos ámbitos domésticos y extradomésticos, identificando sus posibilidades educativas.

4 El Contexto Institucional

Cuando pensamos en este nivel, nos interesó identificar cómo las escuelas y los servicios educativos para jóvenes y adultos están imbricadas en el proceso histórico de su espacio social inmediato. Consideramos que no puede pensarse sobre ellas de manera aislada y además que estos servicios educativos no se relacionan con individuos homogéneamente constituidos. Al contrario, ellos están vinculados social, económica y políticamente a distintos intereses que se juegan en el ámbito local, a su vez ligados a otros que lo rebasan. De esta manera, interesa reconocer los distintos actores y relaciones sociales presentes¹.

Consideramos que, tal como plantean las autoras Rockewll y Ezpeleta (1985), la institución escolar existe en un “concreto real”, donde las políticas estatales organizan a la escuela mediante normas que rigen y unifican su organización y actividades, pero no determinan totalmente las prácticas que allí se desarrollan. En este sentido, la escuela es considerada “como proceso y producto de construcción social”. No sólo se erige como tal a partir de la intervención del Estado con sistemas de control y evaluación sino también a partir de procesos de apropiación de usos y costumbres de los sujetos involucrados. De esta manera, se constituye como un espacio [...] un espacio singular con organizaciones diferentes ligadas a diversas tradiciones pedagógicas [...]. Como un espacio que anuda la presencia estatal con la

¹ Aunque en esta primera etapa nos detendremos en el análisis de los servicios formales, cuando abordamos este nivel, estamos pensando además, para otro momento de la investigación, en indagar acerca de cómo se configuran no solo estos, sino también las experiencias educativas que se realizan por fuera del sistema, comúnmente llamadas “no formales”.

participación de la sociedad civil y las reinterpretaciones que cada uno de los distintos sujetos tiene de la escuela (EZPELETA, ROCKWELL, 1983, p. 5)

Además, y siguiendo a Rockwell (1992) planteamos que la escuela se constituye en un contexto histórico variable dentro del cual se dan prácticas cotidianas que definen una cierta relación con la lengua escrita, relación que es diferente a la que se da en otros contextos. Hay un “uso escolar de la lengua escrita”, uso que sin embargo no es homogéneo, sino que se define en prácticas específicas. Por eso, desde esta perspectiva, los efectos y sentidos de la escritura no pueden considerarse de manera abstracta, sino que tienen que ser reconstruidos a partir de análisis empíricos

Respecto a los docentes nos interesan los usos escolares de la palabra escrita: las creencias y costumbres pedagógicas arraigadas, la apropiación, que no es individual, sino que está socialmente construida, de la lectura y la escritura, y la manera en que ambas dimensiones atraviesan los procesos formativos de los docentes y se plasman en las prácticas de enseñanza.

En este proyecto consideramos que los centros educativos son espacios socialmente construidos por las personas que participan y donde cada uno lo significa en función de sus intereses, sus trayectorias familiares y laborales. Desde este lugar se construyen conocimientos. Como expresa Maria Saleme (1997, p. 138) que la construcción del conocimiento en estos sectores (relacionados con la pobreza como marco estructural) tiene y mantiene una dinámica vital, porque el objeto no está fuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el sujeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano. Son relaciones concretas las que median entre ambos.

5) El Contexto Áulico:

A partir de nuestro trabajo junto a docentes de nivel primario de jóvenes y adultos (urbanos y rurales) identificamos una característica distintiva de esta modalidad: la heterogeneidad de los grupos de alumnos. En las dos escuelas analizadas (una estatal y otra parroquial privada) conviven en un aula un conjunto de alumnos de mayor nivel educativo, que abandonaron la escuela en 5to. o en 6to. grado, y que son en su mayoría jóvenes y otro grupo más pequeño de personas mayores que no accedieron a la cultura letrada. Es decir que funcionan en el mismo lugar y al mismo tiempo dos grupos que la maestra debe atender simultáneamente. En los dos casos estudiados, la maestra divide el pizarrón en dos partes y escribe actividades con temáticas diferentes para los dos grupos. Esta situación imprime una

dinámica de trabajo permanente para la maestra quien debe atender diversidad de demandas de los alumnos.

Los centros educativos generalmente funcionan en una escuela primaria de niños, por lo tanto los materiales escritos con los que los alumnos interactúan cotidianamente responden a los intereses infantiles, especialmente en el aula. Nos preguntamos como se recuperan esta diversidad de textos en el trabajo cotidiano y en este sentido cómo se construyen los procesos de apropiación de la cultura escrita. Aludimos a las formas de significación que cada uno de los sujetos le imprime a los textos y de qué manera son puestas en acción. Nos interesa conocer cuáles son las interacciones que favorecen, en este contexto, la apropiación de la lectura y escritura en jóvenes y adultos; cómo y de qué manera estos maestros negocian la disponibilidad y favorecen el acceso a la cultura escrita; cómo se reconocen los contextos que rodean a esta institución escolar; cómo la lectura y la escritura se llevan a cabo en contextos específicos de interacción social; cuáles son los saberes y conocimientos que cada alumno trae con respecto a la lectura y escritura.

Entendemos que es en la articulación y la reelaboración que los sujetos hacen de las prácticas y los saberes correspondientes que se construyen las instituciones y se marcan rupturas con lo que las definiciones abstractas de funciones y normas docentes imponen y estructuran.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Alfabetización, cultura escrita, contexto, son los términos en cuya intersección construimos nuestro problema de investigación. Términos que remiten a muchas miradas, diferentes maneras de acercarse a ellos y cantidad de investigaciones teóricas y empíricas.

Hemos presentado en este artículo, una primera revisión de la manera en que, desde los años 60 hasta la actualidad, se entiende a la alfabetización. Pero esta es como una historia que puede analizarse de diferentes maneras; y como señala Criado (1998, p. 21) toda historia, por más que quiera revestirse con los mantos de la objetividad científica, “es una apuesta”. Supone, de entrada, una selección de los protagonistas y escenas principales; ni uno ni otro son evidentes por sí mismos:

[...] Dependen de la perspectiva teórica – que es siempre una perspectiva política- del que cuenta la historia. A partir de una perspectiva particular, se

trazará el argumento, se relacionará acontecimientos, se repartirán papeles de “buenos” y “malos”, se construirá un desenlace [...] [...] Toda historia es un relato parcial e interesado [...].

A lo largo de nuestra exposición seleccionamos algunos autores y señalamos las maneras en que nos acercábamos o alejábamos de sus explicaciones, intentando construir las herramientas que nos permitan comprender que sucede hoy con la alfabetización y cultura escrita en espacios rurales y urbanos. Pero se trata no de espacios definidos en abstractos sino trabajados como contextos; en ese sentido la referencia que realizamos en la segunda parte del trabajo, donde planteamos como entendemos y lo abordamos en sus diferentes niveles.

Necesitamos, además, al indagar esta problemática del aprendizaje de la lectura y escritura en los jóvenes y adultos profundizar nuestra mirada en la complejidad que este aprendizaje significa para los sujetos socialmente situados. Entendemos, entonces, tal como lo plantean diversos autores (Kalman, 2003; Ferreiro, 1999, Freire, 1975) que la lectura y escritura es importante para la institución escolar porque es necesaria fuera de ella. Estos procesos tienen existencia social más allá de las voluntades individuales. Y esta existencia social está dada por las complejidades de los diversos contextos.

Desde este enfoque centramos entonces nuestro abordaje en cómo los procesos sociales inciden en los procesos de lectoescritura. Las prácticas de lengua escrita y el acceso a la lectura y la escritura se vinculan al contexto social, a las relaciones de poder y a la identidad. Siguiendo a Kalman (2000) planteamos que al escribir siempre se escribe para alguien: un amigo, un pariente, una autoridad, un desconocido, o inclusive para sí mismo. De la misma manera, la comprensión de lectura siempre es una comprensión situada, vinculada al contexto, a la ubicación del escrito en una historia particular.

REFERÊNCIA

ACHILLI, E (2000) “Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación socio cultural”, en *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*, UNR Editora, Rosario.

FERREIRO Emilia (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura. México.

FREIRE, Paulo (1975) *Acción cultural para la libertad*, De. Tierra Nueva.

_____ (1971) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. Bs.As.

KALMAN, Judith (1998a) - *La Alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la Plaza de Santo Domingo*. Encuentros DIE.

_____ (1998b) *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde perspectiva social*.- Mimeo- Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

_____ (1998c) "Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias" en *Documentos DIE*, número 53. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) México.

_____ (2000) - *Ya sabe Ud. es un papel muy importante: el conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja y nula escolaridad*. Colección Pedagógica Universitaria 32-33.

_____ (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. VIII, número 17, enero-abril 2003

MARTÍN CRIADO, E. (1998) *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*, Ediciones Istmo, Madrid.

ROCKWELL, Elsie (1982) "Los usos escolares de la lengua escrita", en Ferreiro y Palacios (comp), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México.

_____ (1992) "Los usos magisteriales de la lengua escrita", en *Nueva Antropología* 42, México.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. Ponencia Clacso, Sao Paulo, Brasil.

_____ (1985) "Escuela y clases subalternas" en *Educación y clases populares en América Latina*. DIE. Rockwell, E e Ibarrola, M. (comp.) México.

SALEME María (1997) "Los caminos del conocimiento en el mundo adulto" en *Decires*. Vaca Narvaja Editor. Córdoba.

Recebido: Novembro/2005
Aprovado: Junho/2006