

LEER ES SÓLO PEGAR LAS LETRAS

(Afirmación de una alfabetizanda participante en el proceso de alfabetización estudiado)

***El papel que cumplen los lenguajes lúdico-creativos en el desarrollo de
un proceso de alfabetización de adultos realizado con un grupo de
mujeres de la comuna 20 de Cali, Septiembre 2010***

GLORIA PATRICIA RUBIO LOZANO

Código 1101108

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGIA
Área de Educación , Desarrollo y comunidad
CALI
2014**

LEER ES SÓLO PEGAR LAS LETRAS

(Afirmación de una alfabetizanda participante en el proceso de alfabetización estudiado)

El papel que cumplen los lenguajes lúdico-creativos en el desarrollo de un proceso de alfabetización de adultos realizado con un grupo de mujeres de la comuna 20 de Cali, Septiembre 2010

GLORIA PATRICIA RUBIO LOZANO

Código 1101108

Trabajo de Tesis para optar al título de Magister en Educación, con Énfasis en Educación Popular

Directora

Doctora: GUILLERMINA MESA COBO

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGIA
Área de Educación , Desarrollo y comunidad
CALI
2014**

DEDICATORIA

Si hay que dedicarle a alguien el resultado de este trabajo, es a mi amoroso esposo y a mis contempladas hijas. A mi esposo por todo el amor y la paciencia que tuvo para acompañarme en transitar de la maestría, pues fue él quien insistió en que la hiciera. Gracias amor por la ayuda en la corrección de texto, en los consejos para la redacción del documento que me permitieron culminar este trabajo. Siempre estuviste allí dándome ánimo y apoyo para que no desfallecerá.

A mis contempladas hijas por la paciencia en momentos en que no las podía atender, a pesar de ser adolescentes autónomas, me di cuenta que aún necesitan de la atención de la madre. Fue muy interesante escucharlas decir “por fin te recuperamos mamá” cuando les comenté que la tesis habían quedado escrita.

AGRADECIMIENTOS

Especialmente a las doce mujeres que me permitieron entrar en sus vidas, que con su candidez me enseñaron a enseñar a través de sus preguntas, sus historias de vida y sus deseos de aprender a comunicarse en el lenguaje escrito.

A la señora María Eugenia Carvajal por creer en mi y permitirme vivir la experiencia de alfabetizar a personas adultas. Por su compañía en el proceso de alfabetización y sobre todo por nuestras largas conversaciones acerca del ejercicio educativo en adultos.

Finalmente al invaluable apoyo de mi tutora y amiga profesora Guillermina Mesa Cobo, por su respaldo y compañía en el ejercicio de investigar. Gracias a ella hoy puedo decir que sé investigar.

ESTRUCTURA BÁSICA DE LA TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
 CAPÍTULO 1. Marcos teórico y metodológico de referencia	 11
1.1. Marco Teórico de referencia	12
1.1.2 La noción de Influencia Educativa: Una aproximación teórica	13
1.1.2.1 Los mecanismos de la Influencia Educativa	17
1.1.2.2 Los Lenguajes Lúdico-Creativos	20
1.1.3 La alfabetización desde la perspectiva de Paulo Freire y Lev Vygotsky: Una aproximación teórica.....	24
1.1.4 El concepto de recreación como actividad general.....	28
1.1.4.1 Recreación Guiada.....	29
1.1.4.2 Teoría de la actividad	32
1.2 Delimitación del problema.....	34
1.3 Marco Metodológico de Referencia	35
1.3.1. Objetivos de la investigación	35
1.3.2. El Modelo Metodológico para el Estudio de la Influencia Educativa	36
1.3.2.1 Niveles y unidades de análisis e interpretación	37
1.3.3. Diseño de la Investigación	39
1.3.3.2 Actores de la investigación.....	39
1.3.3.3 La situación de observación	41
1.3.3.4 Algunas características del marco socio-institucional	41
1.3.3.5 El proceso de recogida y análisis de los datos: instrumentos	42
1.3.3.6 La transcripción de los registros observacionales.....	42
 CAPÍTULO 2.....	 44
2.1. Comparación entre el modelo de alfabetización GEEMPA y el de la Educación Popular de tradición freiriana articulando conceptos claves de Vygotsky.....	 47
2.1.1. Conceptos orientadores del enfoque de Alfabetización del GEEMPA..43	54
2.1.2. Concepciones del Modelo de Paulo Freire.....	59
2.1.2.1 El método alfabetizador de Freire.....	61
2.1.3. Conceptos claves de Vygostky.....	66
 CAPÍTULO 3. Resultados de la investigación (1).....	 66
3.1. Las formas de actividad conjunta	67
3.1.1. Descripción del contexto amplio de la recogida de datos	70

3.1.2. El contexto de Actividad Conjunta Alfabetizadora / Alfabetizandas	72
3.1.3. Los segmentos de interactividad	73
3.2. Discontinuidades y actividad conjunta	97
3.2.1. Las Interrupciones externas o internas	97
3.2.2 Los malentendidos	97
3.2.3 Los desacuerdos.....	98
CAPÍTULO 4. Resultados de la Investigación (2).....	99
4.1 Aproximación al discurso de los participantes.....	100
4.2 El análisis de los contenidos referenciales: objetivos y criterios metodológicos.....	100
4.2.1 Los ámbitos y categorías de contenidos referenciales.....	102
4.2.2 Ámbito de los Lenguajes Lúdico Creativos	105
4.2.3 Ámbito de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.....	122
4.2.4 Ámbito de las autobiografías	135
4.2.5 Ámbito de aproximación a un caso	142
5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	148
BIBLIOGRAFIA	155

ÍNDICES DE TABLAS

Tabla N° 1	36
Tabla N° 2 Ejemplo de la transcripción de los registros observacionales.	42
Tabla N° 3 Análisis comparativo GEEMPA, Freire y Vygotsky.	64
Tabla N° 4 Los Segmentos de Interactividad de Organización del Grupo. Patrón de actuación	74
Tabla N° 5 Los Segmentos de Interactividad de Organización de la Tarea 1 (juegos de reglas, expresión corporal, juego de alfabetización). Patrones de actuación	75
Tabla N° 6 Los Segmentos de Interactividad de Ejecución de la Tarea 1 (juegos de reglas, expresión corporal, juego de alfabetización)	76
Tabla N° 7 Los Segmentos de Interactividad de Evaluación Tarea 1 (juegos de reglas, expresión corporal, juego alfabetización). Patrones de actuación.	82
Tabla N° 8 Los Segmentos de Interactividad de Organización de la Tarea 2 (biografías, enseñanza–aprendizaje de lectura y escritura). Patrones de actuación	86
Tabla N° 9. los segmentos de interactividad de ejecución de la tarea 2 patrones de actuación	89
Tabla N° 10 Los Segmentos de Interactividad de evaluación de la tarea 2	94
Tabla N° 11.Relación de los dos niveles de análisis	104

INDICE DE IMÁGENES FOTOGRÁFICAS

Imagen N° 1. Elaboración del Juego Alfabetización	78
Imagen N° 2. Material de trabajo con fotos y recortes de periódicos	87
Imagen N° 3. Lectura de apellidos	96
Imagen N° 4. Trabajo colaborativo entre pares	98
Imagen N° 5 <i>Fichas de letras para construcción de palabras</i>	118
Imagen N° 6. Nuevas palabras a partir del nombre Fichas Juego de palabras	119
Imagen N° 7. Sesión en donde la alfabetizanda logra leer el Horóscopo	120
Imagen N° 8. Pone por primera vez su nombre en un listado de asistencia	125
Imagen N° 9. <i>Señala con el dedo cada una de las letras que va conjugando (Expresión deíctica)</i>	129
Imagen N°10. Lectura del nombre de la compañera	131
Imagen N°11. Tarea realizada por la Alfabetizanda	134

INTRODUCCIÓN

¿Leer es simplemente pegar las letras? Ciertamente no lo es. Leer es un proceso bastante frustrante y complejo, cuyos avatares y memoria hemos perdido con el tiempo. Frustrante, pero también jubiloso. Precisamente este es el motivo por el cual retomo las palabras de una de mis alumnas en un proceso de alfabetización que adelanté durante el año 2010 con 12 mujeres adultas residentes en dos de los barrios más pobres de la ciudad de Cali. Ella declara con júbilo *¡Leer es sólo pegar las letras!* en el momento en que un puñado de letras, antes indescifrables, se organizan juguetonamente ante sus ojos para revelar el secreto que escondían.

Recojo la expresión de mi alumna porque refleja la alegría de este descubrimiento, es su manera de expresar la magia que descubre en el acto de leer; lo imposible se hace realidad, ahora es ella dueña de la llave que todo el resto del mundo tenía. Pero la verdad es que esas palabras esconden el arduo proceso que ella recorrió para llegar hasta ese punto. Quizás revelan los residuos que dejaron unos métodos tradicionales de educación que, tras muchos intentos, resultaron ineficaces para conducirla por el camino del mundo letrado. Quizás es la manera como ella se explica su conquista; pero la verdad es que pegando letras nunca antes pudo aprender a leer.

¿Qué hizo la diferencia esta vez? Esta es la pregunta más simple que como investigadora me puedo formular al mirar retrospectivamente el trabajo realizado con esta mujer y con sus compañeras. Efectivamente el acto de leer no es tan simple como juntar letras; hay allí todo un proceso cognitivo que la alfabetizanda no logra entender, y que no tiene por qué entender.

Para indagar qué fue lo que ocurrió en un proceso en el que esta vez ella y otras alfabetizandas pudieron leer y escribir, me apoyo en el Modelo Metodológico para el Estudio de la Influencia Educativa, que expone dos mecanismos que permiten mostrar cómo se da el proceso de enseñanza aprendizaje: La “sesión y transpaso de la responsabilidad sobre la tarea” y la “construcción progresiva del sentido y significado sobre las tareas o contenidos que se dan en la actividad conjunta”. Este modelo metodológico se centra en la observación, registro y análisis detallado de situaciones de interactividad entre quien enseña y quien aprende, en un contexto educativo determinado; para el caso del presente estudio, un proceso de alfabetización.

La experiencia alfabetizadora se desarrolla durante 7 meses (agosto 2010-marzo 2011) en jornadas acordadas con las alfabetizandas. Se establecen dos sesiones semanales con una duración de cuatro horas cada una. Cada sesión es registrada tanto en audio como en fotografías; ambos registros se realizan con permiso consentido formalmente por las alfabetizandas. El audio y las fotografías se convierten en documentos narrativos que dan cuenta de actuaciones de las participantes durante el proceso de alfabetización, razón por la cual hacen parte del análisis de la experiencia.

El proceso lo conforman 56 sesiones, 32 de la cuales fueron transcritas íntegramente; de allí se seleccionan seis (6) bajo los siguientes criterios: por ser sesiones consecutivas en las que se evidencia un inicio, un desarrollo y un cierre de la actividad conjunta; y porque hacen referencia a la alfabetización como actividad dominante y al juego como lenguaje lúdico creativo que emerge de la interacción.

En la investigación he organizado el documento de la siguiente manera: Un primer capítulo que se ocupa del marco teórico y el marco metodológico de referencia, en especial de aquellas teorías socio-constructivistas de la educación en contextos no escolares, en especial los principios que orientan el Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa que, desde mi punto de vista, converge con el enfoque de la Educación Popular y la alfabetización de Paulo Freire. En él se muestra de manera global cuál es la influencia educativa o “ayuda pedagógica” que pueden llegar a ejercer los Lenguajes Lúdico Creativos (herramientas semióticas de la Recreación Guiada) en un proceso de alfabetización de adultos. En el segundo segmento de éste capítulo se relacionan los objetivos de la investigación, la delimitación de la investigación y la pregunta problema de investigación; Igualmente se da cuenta del Diseño de la Investigación en donde se cuenta quienes son los actores de la investigación y de que se trata la situación observada; muestra algunas características del contexto socio institucional, aquí es importante comentar que durante el proceso de alfabetización estuve acompañada por una Trabajadora Social Magister en Educación, quién es la que diseña la propuesta de alfabetización y quién me invita a participar de la aplicación de la misma; en las seis sesiones que analizo ella actúa como observadora; sin embargo, antes y después de cada sesión dialogo con ella acerca de la evaluación y la planeación de la siguiente sesión. Las disertaciones que tuvimos me servirán de apoyo para las conclusiones.

En el segundo capítulo realizo una comparación entre los modelos de alfabetización GEEMPA y el de la Educación Popular de tradición freiriana, articulando conceptos claves de Vygotsky.

En el tercer capítulo presento los resultados y las interpretaciones que corresponden al primer nivel de análisis del Modelo Teórico y Metodológico

para el Estudio de la Influencia Educativa. El propósito de este capítulo está relacionado con mi interés de reconocer, con cierto detalle, cómo se manifiesta la influencia educativa de la alfabetizadora en la interactividad con las alfabetizadas. Este capítulo sirve también como referencia para el lector no familiarizado con el Modelo, de tal manera que pueda comprender con ejemplos como se va dando la sesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea, que corresponde al primer mecanismo de la Influencia Educativa.

En el cuarto capítulo me propongo analizar la actividad discursiva de las participantes en la construcción de nuevos significados y sentidos sobre la alfabetización (segundo mecanismo de la Influencia Educativa). Esto es posible cuando se evidencian los contenidos referenciales que emergen en la mediación de los *lenguajes lúdico-creativos* por los que indaga el problema del presente estudio.

En el último capítulo expongo las conclusiones y reflexiones que me deja, no sólo el proceso de alfabetización sino también el ejercicio de investigar por primera y a profundidad, con una metodología que requiere de mucha observación, dedicación y trabajo de filigrana, para hilvanar lo que sucedió en el proceso.

Para finalizar quisiera señalar en primer lugar, que históricamente son muchas las investigaciones que se han implementado en el ámbito de la Educación Popular y en los procesos de alfabetización de adultos en particular; sin embargo podría afirmar, sin temor a equivocarme, que por lo menos en nuestro país no existen antecedentes de la aplicación de esta metodología de investigación a un proceso de alfabetización. La metodología ha sido diseñada mostrando sus virtudes en el análisis de las prácticas educativas de los distintos niveles de escolaridad, desde el preescolar hasta la universidad con contenidos de distinto origen disciplinar. Ha sido aplicado en las interacciones madre niños y en la Recreación (Mesa). En este sentido, la aplicación de esta metodología ofrece nuevas perspectivas y nuevas herramientas para la investigación en la alfabetización de adultos; contribuye, por una parte, al desarrollo y validación de nuevos métodos de investigación de los campos (inter)disciplinarios de la Educación Popular y de la Recreación, y por otra parte, introduce un enfoque innovador (el de la Recreación Guiada o los lenguajes Lúdico-creativos), ciertamente complejo, en el estudio de un programa de alfabetización.

En segundo lugar quiero señalar como resultado colateral, pero no menos importante para el educador popular, en especial para el profesional en recreación, la reafirmación de la dimensión ética de su trabajo: cada una de las sesiones de alfabetización constituía una puesta en escena de la cruda realidad social y cultural que atraviesa nuestro país, al tiempo que presentaba el drama particular que vive de cada una de las participantes en

este escenario. Además de las condiciones de pobreza comunes para casi todos quienes viven en los barrios marginales; estas mujeres viven una condición extrema de exclusión social (aún en su entorno máspreciado, el de su familia y amigos) la de no compartir una buena parte de los códigos que son comunes a la sociedad y que nos hacen humanos por encima de cualquier condición económica, social o cultural.

La superación del analfabetismo es un imperativo de política universal para el presente milenio, señalado en las convenciones internacionales y en las reuniones de los ministros de educación en la UNESCO. En este sentido, esta investigación hace un aporte significativo a los educadores e investigadores comprometidos con esta causa.

CAPÍTULO 1: *Marcos teórico y Metodológico de referencia*

1.2. Marco Teórico de referencia

- 1.1.2 La noción de Influencia Educativa: Una aproximación teórica
 - 1.1.2.1 Los mecanismos de la Influencia Educativa.
 - 1.1.2.2 Los Lenguajes Lúdico Creativos
- 1.1.3 La alfabetización desde la perspectiva de Paulo Freire y Lev Vygotsky: Una aproximación teórica.
- 1.1.4 El concepto de recreación como actividad general.
 - 1.1.4.1 La Recreación Guiada
 - 1.1.4.2 Teoría de la Actividad

1.2 Delimitación del problema

1.3 Marco Metodológico de Referencia

- 1.3.1. Objetivos de la investigación
- 1.3.2. El Modelo Metodológico para el Estudio de la Influencia Educativa
 - 1.3.2.1 Niveles y unidades de análisis e interpretación
 - 1.3.2.2 Actores de la investigación.
 - 1.3.2.3 La situación de observación
 - 1.3.2.4 Algunas características del marco socio-institucional
 - 1.3.2.5 El proceso de recogida y análisis de los datos: instrumentos
 - 1.3.2.6 La transcripción de los registros observacionales.

1.3. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

En este capítulo me propongo presentar, de manera general, algunas teorías que orientan el análisis de la enseñanza y el aprendizaje en contextos no escolares, desde una perspectiva socio-constructivista de la educación. En especial los principios que orientan el Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa ¹ que, desde mi punto de vista, pueden considerarse en convergencia con el enfoque de la Educación Popular y la alfabetización de Paulo Freire:

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.²

Desde la problemática que me he planteado, me propongo estudiar empíricamente cuál es la influencia educativa “ayuda pedagógica” que pueden llegar a ejercer los Lenguajes Lúdico Creativos (herramientas semióticas de la Recreación Guiada), en un proceso de alfabetización de adultos.

Me interesa revisar entonces, por un lado el Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa ³, aplicado por Mesa ⁴ en su aproximación a la Recreación Guiada. Me interesa también evidenciar el papel de la Recreación Guiada en procesos de alfabetización de adultos, ya que, al parecer, hasta el momento no se registran estudios que se interesen por éste campo, ni existe un antecedente que establezca la relación entre la Recreación Guiada, la alfabetización y los Lenguajes Lúdico Creativos, en

¹ COLL, César, COLOMINA, Rosa. ONRUBIA, Javier. ROCHERA, María José. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia Educativa. Revista Infancia y Aprendizaje. Universidad de Barcelona 1992).

² FREIRE, Paulo (1994). Enseñar – aprender. Lectura del mundo – lectura de la palabra. En Cartas a quien pretende enseñar Págs. 28-42. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

³ COLL, César, COLOMINA, Rosa. ONRUBIA, Javier. ROCHERA, María José. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia Educativa. Revista Infancia y Aprendizaje. Universidad de Barcelona 1992).

⁴ MESA, Cobo Guillermina. (1997). La Recreación Dirigida como proceso educativo. Tesis Doctoral. Universidad Barcelona. Capítulo 2.

especial el papel que estos últimos pueden llegar a tener en un proceso de alfabetización de adultos, motivo principal de este estudio. Finalmente presento la delimitación del problema planteado para el estudio.

Para el anterior propósito, indago sobre cómo se manifiesta tanto la “ayuda pedagógica” de un Profesional en Recreación que incursiona en el ámbito de la alfabetización, y en ese mismo sentido, cómo emergen y se manifiestan los mecanismos de influencia educativa en la actividad conjunta alfabetizadora/alfabetizadas, durante el proceso de alfabetización realizado con un grupo de mujeres en el marco del “Proyecto Primeros Auxilios Educativos” de la Asociación Cristiana de Jóvenes ACJ-YMCA de la ciudad de Cali.

En primer lugar expondré a grandes rasgos los principios del Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa, referentes a la metodología aplicada en el análisis del texto producido en el proceso de alfabetización y, en segundo lugar, haré una aproximación a los enfoques de la alfabetización que plantean Paulo Freire y Lev Vygotsky. En la delimitación del problema hablaré sobre la recreación como actividad general para abordar, más adelante, la relación entre la Recreación Guiada y la Alfabetización. Finalmente expondré la noción de Lenguajes Lúdico Creativos.

1.1.2 La noción de Influencia Educativa: Una aproximación teórica

La influencia educativa del profesor o el alfabetizador, es entendida

(...) en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno. Conviene subrayar el doble sentido del concepto de ayuda pedagógica. Por una parte, es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarle en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares.⁵

Para hablar de influencia educativa y actividad constructiva del aprendizaje escolar o los alfabetizados, debemos remontarnos al concepto de aprendizaje significativo acuñado por David Paul Ausubel⁶, que cuenta con

⁵ COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI Alvaro. Compilación. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Editorial Alianza Psicológica. Madrid 1990. Capítulo 23. Pág.448

⁶ AUSUBEL, David (1976) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas

muchos antecedentes en la historia de la pedagogía. Comenio, Pestalozzi, Clàparède, Dewey, Montessori, Decroly y otros autores, comparten la idea sobre el papel activo del aprendiz es decir, que el estudiante es el principal artífice y responsable de su aprendizaje, pero que requiere de la “ayuda pedagógica” de un educador (maestro, par, adulto).

Más adelante, están los enfoques de la psicología: el constructivismo cognitivo de J. Piaget y el socio-constructivismo de L.S Vygotsky, que han influido notablemente en la educación en el Siglo XX; enfoques que permiten ampliar el concepto de aprendizaje significativo.

Para Piaget⁷ (autor que no se interesa por el aprendizaje de los adultos analfabetas pero aporta conceptos claves sobre el aprendizaje y el juego), los niños(as) construyen el significado y la comprensión de las cosas a través de la acción sobre los objetos, en dependencia de los mecanismos nerviosos y en función de la actividad verbal. Piaget no le da importancia a los contenidos sino a la conquista que hace el niño(a) autónomamente para observar y aprender.

En contraste, para Vygotsky⁸ el aprendizaje es un fenómeno complejo que está fuertemente arraigado en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Para él toda persona pasa primero por un proceso de dominio de la cultura y del pensamiento, que se materializa en el empleo de herramientas como el lenguaje, la escritura, el cálculo y el dibujo; que es influenciado constantemente por el entorno cultural en donde vive, y en ese contexto desarrolla la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos, etc. Por lo tanto el ser humano es producto social de una cultura y cambia de significados en la medida en que cambia de entornos culturales.

En la misma lógica de Vygotsky, César Coll desde un enfoque socio-constructivista de la educación escolar plantea:

*(...) para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (...), como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo (...). En segundo lugar, el alumno debe tener una **disposición favorable** para aprender significativamente; es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe (...), estas condiciones hacen intervenir elementos que corresponden no sólo a los **alumnos** -el conocimiento previo-, sino también al **contenido** del*

⁷ PEAGET, Jean en COLL, César. Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Revista Infancia y Aprendizaje 1988. Pág. 132.

⁸ VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Historia del Desarrollo de las Funciones psíquicas Superiores. Capítulo 1. Obras Escogidas Tomo III. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Pág.29

aprendizaje -su organización interna y su relevancia- y al profesor -que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje.⁹

Tanto Vygotsky como Coll, plantean explícitamente que en el proceso de enseñanza aprendizaje significativo, intervienen tres elementos: uno que corresponde al sujeto en condiciones de aprendizaje y sus conocimientos previos; otro que tiene que ver con los contenidos relevantes para el aprendiz (es decir, deben venir de su entorno social y cultural y deben estar organizados de manera que puedan ser entendidos); y un tercer elemento, que es el mediador o guía que ayuda a establecer la relación entre el conocimiento que trae el aprendiz y el nuevo contenido que se le está proponiendo. A este proceso Coll¹⁰ le llama *triángulo interactivo*, pues es a través de la interacción entre quien guía, quien aprende, y los contenidos, que se construye el aprendizaje significativo para dar paso a la influencia educativa.

*En esa interacción se ejerce la **influencia educativa** dirigida a lograr una sintonización progresiva entre los significados que construye el alumno y los significados que vehiculan los contenidos escolares.¹¹*

Desde esta mirada socio-constructivista del aprendizaje, Coll, plantea que el profesor cumple un papel principal en el proceso de **influencia educativa**; que consiste en orientar, guiar y sostener la actividad constructiva del alumno, facilitando las ayudas necesarias entre la actividad del estudiante, los saberes previos que trae y los nuevos contenidos propuestos. Los contenidos, por su parte, son de origen social, median la interacción entre profesores y alumnos. Esta triangulación permite examinar cómo se da el proceso de enseñanza aprendizaje, particularmente en la escuela.

Ampliando el concepto de aprendizaje significativo, vuelvo a Ausubel¹² y colaboradores, quienes plantean que construimos conocimiento sobre

9 COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI Alvaro. Compilación. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Editorial Alianza Psicológica. Madrid 1990. Capítulo 23. Pág.444

¹⁰ COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI Alvaro. Compilación. Los Calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y práctica de uso. Revista de Educación a Distancia. <http://www.um.es/ead/red/M2/> Pág.4

¹¹ COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI Alvaro. Compilación. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Editorial Alianza Psicológica. Madrid 1990. Capítulo 23. Pág.447

¹² COLL, César. Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Revista Infancia y Aprendizaje, 1988. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología y de la Educación. Pág. 135

aquello en lo que encontramos sentido o lógica, y rechazamos lo que no tiene sentido o lo memorizamos y repetimos mecánicamente sin entenderlo. Por lo tanto, los contenidos tienen un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al ser un material nuevo para el conocimiento, éste debe ser significativo de tal manera que despierte en el aprendiz una actitud favorable en su aprendizaje, debe tener un valor lógico y entendible que se relacione con conocimientos previos que la persona, sea niño(a) o adulto, trae al proceso.

En síntesis, se puede decir que esta relación triangular surge de la organización que da el guía a los contenidos que ha preparado, y a la disponibilidad del sujeto en condiciones de aprendizaje. En el transcurso de esa interacción se ejerce la influencia educativa, por parte del educador y los contenidos de aprendizaje, la cual apunta al logro de una conexión entre los significados que construye quien aprende, y los contenidos nuevos que propone quien enseña.

Ahora bien, en otros escenarios y contextos de enseñanza aprendizajes diferentes al escolar, como la alfabetización de adultos o la Recreación Guiada, en la que se inscriben los Lenguajes Lúdico Creativos de interés para el presente estudio, el triángulo interactivo cambia en cuanto a los contenidos que son significativamente diferentes a los que se preestablecen en el currículo escolar. Ambos son de origen cultural y social, pero se diferencian en los criterios de selección para la actividad conjunta: en el currículo escolar los contenidos son tomados de las ciencias exactas, las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje, etc.; mientras que en la Recreación Guiada, aplicada a un proceso de alfabetización, los contenidos son de naturaleza lúdico-creativa, se construyen y actúan como lenguajes a partir de las experiencias, saberes y conocimientos que traen los participantes a la actividad recreativa, y están dirigidos a generar nuevas formas de relacionarse. En la alfabetización de adultos, siguiendo a Freire, los contenidos de aprendizaje deben privilegiar la construcción de una sociedad democrática:

*La delimitación del qué conocer, en el nivel mismo de la alfabetización de adultos – o sea, la constitución de su contenido programático-, no puede ser pensada fuera de los marcos de la reorientación del sistema educativo global que, a su vez, tiene que estar en correspondencia con el proyecto de la nueva sociedad.*¹³

Tanto en el ámbito escolar como en el recreativo o en la alfabetización, el aprendiz se dispone a aprender algo nuevo y depende mucho de quien guía su aprendizaje y de la habilidad que éste tenga para despertar el interés por

¹³ FREIRE, Paulo (1982) Cartas a Guinea-Bissau. *Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. MEXICO: SIGLO XXI EDITORES

aprender cosas nuevas. Para el aprendiz es más cómodo memorizar y repetir mecánicamente lo aprendido, que darle sentido a lo que está aprendiendo, pues esto último exige un esfuerzo mental para buscar relaciones entre lo que está aprendiendo y lo que ya conoce.

1.1.2.1 Los mecanismos de la Influencia Educativa.

Según Coll¹⁴, en el aprendizaje, emergen unos mecanismos o procesos observables al estudiar la *ayuda* pedagógica prestada por el profesor en la construcción de conocimiento que hace el alumno, es decir en el proceso de Actividad Conjunta. Es sólo una ayuda porque es el alumno el principal responsable del aprendizaje, mientras que el profesor es sólo un facilitador de este proceso; pero, sin su ayuda, añade Coll, es poco probable que se de el ajuste deseado entre los significados que construye el alumno y los significados de los contenidos escolares.

En el ajuste, en cómo se da y cambia la ayuda pedagógica es lo que enfocan como de mayor importancia, los diferentes métodos de enseñanza. Desde la perspectiva socio-constructivista, el alumno es activo y tanto sus conocimientos previos como sus características culturales son fundamentales para establecer los contenidos que se van a trabajar en el aula de clase, en contraposición a la enseñanza centrada en un profesor expositor de contenidos rígidos y preestablecidos. En ese proceso de aprendizaje significativo la ayuda pedagógica y el ajuste de esa ayuda, variará en forma y cantidad.

En ocasiones, el ajuste de la ayuda pedagógica se logrará proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras, ofreciéndole modelos de acción a imitar; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para abordar la tarea; en otras, en fin, permitiéndole que elija y desarrolle de forma totalmente autónoma las actividades del aprendizaje¹⁵

Sobre la noción de ayuda pedagógica y de la revisión constante sobre cómo el aprendiz va construyendo sentidos y significados sobre la tarea propuesta en interactividad con el educador, Coll y sus colaboradores, describen *los mecanismos de influencia educativa*, al construir el Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa: *Sesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea y la construcción progresiva de significados compartidos sobre la tarea o contenidos que se organizan en la actividad conjunta.*

¹⁴ COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI Alvaro. Compilación. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Editorial Alianza Psicológica. Madrid 1990. Capítulo 23. Pág.448

¹⁵ COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI Alvaro. Compilación. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Editorial Alianza Psicológica. Madrid 1990. Capítulo 23. Pág. 449

En la caracterización del mecanismo de sesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea, Coll¹⁶ plantea que no sólo el que enseña o guía aporta en el aprendizaje también aporta el aprendiz. Es un aprendizaje de doble vía, porque además, el educador aprende. Citando a Bárbara Rogoff, Coll encuentra una semejanza en lo que viene investigando sobre los mecanismos de la influencia educativa.

Cinco principios generales caracterizan, según Rogoff, las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que da un proceso de participación guiada. En primer lugar, proporciona al alumno un puente entre la información disponible –el conocimiento previo, retomando la terminología utilizada en este capítulo- y el conocimiento nuevo necesario para afrontar la situación. En segundo lugar, ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea. En tercer lugar, implica un traspaso progresivo del control, que pasa de ser ejercido casi exclusivamente por el profesor a ser asumido en su práctica totalidad por el alumno. En cuarto lugar, hace intervenir activamente al alumno. Y en quinto lugar, puede aparecer tanto de forma explícita implícita en las interacciones habituales entre los adultos y los niños en diferentes contextos (familiar, escolar, etc.¹⁷ (el subrayado es mío)

Como se puede observar estos planteamientos se derivan del concepto de Zona de Desarrollo Próximo formulado por Vygotsky, que es la distancia existente entre lo que una persona puede aprender por sí sola (desarrollo real) al enfrentar retos cognitivos, y lo que puede aprender contando con la ayuda pedagógica de unos mediadores (desarrollo potencial). Cuando la persona logra comprender significativamente el concepto que está recibiendo, necesita cada vez menos de la mediación de un par, adulto o guía y adquiere la capacidad de devolver lo que ha aprehendido a otro par. Es allí cuando se empieza a evidenciar el traspaso de la responsabilidad sobre la tarea asignada.

En el caso de la Recreación Guiada, la ayuda pedagógica se da en el momento en que el recreador brinda a los recreandos herramientas que les permitan solucionar problemas de tipo conceptual, procedimental y cognitivo en situaciones grupales; cerciorándose de que se cumpla con los pasos necesarios durante el tiempo que dura la actividad recreativa.

¹⁶ COLL, César. PALACIOS, Jesús. MARCHESI, Álvaro. Desarrollo psicológico y educación ,II Psicología de la Educación. Compilación. Capítulo 17.Pag. 321

¹⁷ IDEM. Capítulo 23 Pág. 450 (el subrayado es mío)

En este sentido, Mesa¹⁸ sostiene que es necesaria la presencia de otro que ayude pedagógicamente al recreando, para que se produzca algún tipo de aprendizaje; aprendizaje que surge de la organización conjunta de un proyecto grupal compartido y no de un currículo preestablecido.

El otro mecanismo de la influencia educativa, es **la construcción progresiva de significados y sentidos compartidos sobre la tarea o contenidos que se organizan en la actividad conjunta** (tarea, en el ámbito escolar; actividad recreativa, en el ámbito de la recreación guiada).

*La construcción progresiva de significados compartidos que tiene lugar en un proceso educativo —escolar o extraescolar— presenta similitudes, por una parte, con el proceso mediante el cual dos interlocutores cualesquiera llegan a ponerse de acuerdo sobre el significado que posee un enunciado en un determinado contexto, y por otra parte, con el proceso de negociación que se produce entre los participantes en la interacción en el marco de la Zona de Desarrollo Próximo. (...), cada interlocutor lleva a cabo su interpretación del enunciado a partir de su propio sistema cognitivo; es decir, establece un significado subjetivo a partir de su propio sistema de interpretación de significados. Para ponerse de acuerdo, es necesario que ambos interlocutores lleguen a establecer un sistema de significados compartidos formado por las parcelas coincidentes de sus respectivos significados subjetivos.*¹⁹

Este mecanismo corresponde al proceso que según Edwards y Mercer²⁰, se activa en la Zona de Desarrollo Próximo cuando se imparten preguntas o pistas por parte del mediador o guía, para que el aprendiz participe activa y colectivamente en la creación del conocimiento, lo que resulta diferente de recibir pasivamente el conocimiento desde el guía o mediador. Este es el mismo proceso al que Freire hizo referencia cuando planteó el papel que juegan las preguntas orientadoras en el aprendizaje, por contraposición a lo que denominó como *aprendizaje bancario*.

Lo anterior sugiere que los implicados en el aprendizaje pueden llegar a acuerdos sobre lo que desean hacer, exponiendo las ideas que cada uno trae de aprendizajes previos sobre el reto propuesto, y que con la ayuda del mediador pueden negociar los puntos de vista de unos y otros, mediante argumentos lógicos y entendibles para todos.

¹⁸ MESA, Guillermina. La Recreación Dirigida como Práctica Pedagógica. Artículo de uso educativo interno de la Universidad del Valle. Agosto 2008. Pág. 2

¹⁹ COLL, César; COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier y ROCHERA, María José. Actividad Conjunta y Habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. Revista Infancia y Aprendizaje. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona. 1992. Págs. 196

²⁰ EDWARDS, Derek y MERCER, Neil. El Conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Editorial Paidós Temas de Educación. M.E.C. 1988. Pág. 161

En este proceso de construcción conjunta de nuevos significados y sentidos, el lenguaje adquiere un papel importante. Vygotsky sostiene que no solamente establecemos comunicación con el habla sino también a través de signos que preceden al lenguaje:

*El gesto, precisamente es el primer signo visual que contiene la futura escritura... El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es frecuentemente un gesto que se afianza.*²¹

Otras de las formas de comunicación temprana que se establecen en la construcción de sentido y significado son los juegos representacionales. Mediante el juego un objeto puede significar otro, y éste adquiere un significado propio para el que juega. Lo que importa en el juego es la utilización funcional que se da al objeto, la posibilidad de realizar una representación simbólica ayudada por el juego. Según Vygotsky, en los juegos simbólicos hay inmerso un sistema de lenguaje complejo, que con gestos informa y señala significados que dan una información mas profunda que el solo lenguaje verbal no alcanza a ofrecer. En este sentido Edwards y Mercer plantean:

*(...) nos interesa no solo el discurso en sí, sino también aquellas actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso*²².

Lo anterior quiere decir que en la construcción conjunta de significados y sentidos, aparte del uso de la lengua materna (oralidad, discurso), intervienen otros lenguajes que son gestuales y que apoyan la actividad del aprendiz. Esta reflexión se torna importante en la Recreación Guiada, pues aparte del discurso lingüístico de los participantes, intervienen otros lenguajes que Mesa ha denominado *Lenguajes Lúdico-creativos*, los cuales se construyen y emergen en la interactividad establecida entre el recreador-recreando y contenidos.

1.1.2.2 Los Lenguajes Lúdico Creativos

Mesa²³ parte de la importancia que concede Vygotsky a los lenguajes (lengua natural y otros lenguajes) en la construcción del psiquismo y más específicamente, basándose en la noción de *mediación semiótica*, denomina lenguajes lúdico-creativos a las herramientas semióticas que se construyen en procesos de recreación guiada en la interactividad recreador/recreandos,

21 VYGOTSKY, Lev Semiónovich. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Capítulo 7. Obras Escogidas Tomo III. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Pág. 186

22 EDWARDS, Derek y MERCER, Neil. El Conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Editorial Paidós Temas de Educación. M.E.C. 1988. Pág. 23

23 MESA, Guillermina. La recreación como proceso educativo. Tesis doctoral. Documento Inédito. 1997.

con el soporte de la lengua natural. En tal sentido, los lenguajes lúdico-creativos potencian la comprensión de situaciones que conllevan a la solución de problemas planteados a partir de vivencias que comparten los participantes en una actividad recreativa, y pueden contribuir en la integralidad de otros procesos educativos escolares o de alfabetización de adultos.

Vygostky²⁴ manifiesta que el lenguaje es una herramienta psicológica que forma parte del medio social y cultural en el que se desenvuelve el individuo; es un instrumento mediador de la comunicación cara a cara y de la interacción social, su función principal es conocer y comunicar, hacer contacto social, influir sobre los individuos y su entorno, entre otras.

Vygotsky²⁵ hace una clara distinción entre herramientas técnicas y herramientas psicológicas; a estas últimas las llama signos. Considera que una herramienta técnica propicia cambios en el objeto y es un medio de la actividad externa humana. En cambio un signo (herramienta psicológica), es un instrumento que influye psicológicamente en la conducta humana, es un medio de la actividad interna, un medio que sólo dominan los humanos.

Para Vygostky²⁶ los signos aparecen tempranamente en el niño(a); su primera manifestación es el gesto que constituye una “forma de escritura en el aire”. Mediante el gesto los niños(as) establecen los primeros diálogos con la madre, habilidad que se va fortaleciendo en la medida que van desarrollándose culturalmente. Más adelante el signo aparece en los dibujos y fácilmente el niño(a) señala con el dibujo, lo que desea obtener. El signo²⁷ es usado con fines sociales y se convierte en el instrumento perfecto para influir psicológicamente en la conducta de otra persona y más tarde en la propia conducta. Ejemplo de esto es la forma como el niño(a) obtiene respuesta rápida de la madre mediante un gesto determinado. En esta situación el niño descubre que con ello atrae la atención de la madre; de esta manera el gesto se establece como signo que evoca la presencia de ella y en consecuencia lo utilizará cada vez que requiera su atención.

Para aclarar el papel que cumple el signo como mediador de la actividad humana, Vygostky²⁸ se apoya en sus estudios previos sobre el arte y la literatura, especialmente en aquellos en los que habla sobre la imaginación y la creatividad. Establece que en toda actividad hay dos tipos de impulsos

²⁴ WERTSCH, James V. Vygotsky y la formación social de la mente. Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires-México 1988. Págs.95,96,97.

²⁵ IDEM

²⁶ VYGOTSKY, Lev Semiónovich. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Capítulo 7. Obras Escogidas Tomo III. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Pág. 186

²⁷ WERTSCH, James V. Vygotsky y la formación social de la mente. Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires-México 1988. Págs.94

²⁸ VYGOTSKY, Lev. Imaginación y Arte en la Infancia

cerebrales: uno que tiene que ver con la memoria, cuando repetimos cosas que han sido creadas por otros o cuando traemos recuerdos de historias pasadas. A este impulso lo llama *reproductor o reproductivo*. Pero no solamente podemos reproducir, sino que también tenemos la capacidad de combinar y crear nuevas formas de expresión. A este segundo impulso lo denomina *creador o combinador*, que es la capacidad que le permite al ser humano proyectarse al futuro y no quedar envuelto en el pasado.

Este entramado de conceptos, le permite a Mesa formular los *Lenguajes Lúdico-creativos* como herramientas simbólicas en la Recreación Guiada.

(...) como herramientas semióticas (...) de origen sociocultural (están arraigados y provienen de las tradiciones locales y globales), por ello, intervienen en el desarrollo de las personas en su actividad interna (intrapsicológica). Sin embargo, es importante subrayar que estos lenguajes lúdico-creativos están dispersos, pertenecen a otras esferas culturales y no se reconocen como parte constitutiva de las culturas por su carácter improductivo. Se recomponen, emergen, cobran vida, solo en la interactividad o actividad conjunta recreador-recreandos, precisamente por su carácter de herramienta semiótica o lenguajes no formalizados, por lo cual no deben confundirse con producción artística en rigor ni entenderse como actividad práctica en el sentido que se le atribuye a las manualidades o a las técnicas artísticas o artesanales²⁹.

Quiere decir, que los lenguajes lúdico-creativos son herramientas de transición que posibilitan cambios importantes en la actividad psicológica de quien las usa (en una actividad creadora, en una socialización de conceptos, etc.) y que permiten la construcción de nuevos sentidos y significados en acciones colectivas y en contextos localizados de una cultura. Por lo tanto, no constituyen sistemas convencionales y formales, sólo actúan en una actividad recreativa como instrumento semióticos, divertidos y diversos.

Al igual que las herramientas psicológicas, los lenguajes lúdico-creativos son mediaciones semióticas. Según Vygotsky, esta mediación se da a través de signos que le permiten al sujeto establecer relaciones con el contexto y posteriormente consigo mismo.

(...)el signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo³⁰.

29 MESA, Guillermina. La Recreación Dirigida como Práctica Pedagógica. Artículo de uso educativo interno de la Universidad del Valle. Agosto 2008. Pág. 5

30 VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Génesis de las Funciones psíquicas superiores. Capítulo 5. Obras Escogidas Tomo III. <http://www.taringa.net/perfil/Vygotsky>. Pág.146

En esta mediación el signo representado en el lenguaje, tiene dos funciones: en primer lugar es un fenómeno colectivo, las personas hablamos y discutimos los temas, nos apropiamos de los conceptos (internalizamos). En segundo lugar, comunicamos (externalizamos) lo que hemos aprendido de las discusiones en colectivo, influyendo no sólo en nosotros mismos, sino también en los demás.

Lo novedoso del planteamiento de los Lenguajes Lúdico-creativos como mediación semiótica, es que ésta se da en la interacción entre sujetos que son protagonistas de la transformación del contexto y de las relaciones interpersonales. Mesa, asume entonces los *Lenguajes Lúdico-creativos* como mediaciones semióticas, pues se componen de símbolos y signos que permiten expresar, comunicar y dar nuevos sentidos y significados a la actividad recreativa. Igualmente emergen de la interacción entre quien aprende (recreando) y quien guía u orienta la actividad (recreador); se sustentan en la creatividad artística constitutiva de las tradiciones populares; se fundamentan en la imaginación creadora y en lo lúdico; se apoyan en las representaciones gráfico-plásticas como el dibujo, la pintura, los grabados, los títeres, máscaras, etc.; en los juegos teatrales, los juegos coreográficos, los juegos musicales; en la narrativa, en las bromas, los cuentos, los relatos; en los mitos, las leyendas, las tradiciones orales y patrimoniales de las comunidades, etc.

Los Lenguajes Lúdico-creativos se apoyan en la lengua materna que se usa para comunicar, explicar y comprender los procedimientos de las técnicas o reglas de una actividad recreativa; pero el soporte lingüístico es transitorio y pasa a un segundo plano para dar paso al lenguaje lúdico creativo y dese allí, volver a la lengua natural.

*La actividad lingüística, casi siempre, parece estar referida exclusivamente a **cómo hacer** (una técnica) que propicia el lenguaje lúdico-creativo, de ahí que ésta sea percibida como una conducta de naturaleza motriz. Sin embargo, esta actividad motora no es la única que se realiza, puesto que en el nivel interno de cada participante se está produciendo una forma de pensamiento, quizá un pensamiento verbal que se soporta en un pensamiento recreativo o lúdico- creativo³¹.*

En la actividad recreativa la persona enfrenta problemas cognitivos, afectivos, emocionales, etc., propuestos por el guía (recreador) de modo que el aprendiz (recreando) combine imaginación y realidad para resolverlos poniendo en funcionamiento la memoria voluntaria, las emociones, los

³¹ MESA, Guillermina. La Recreación Dirigida como Práctica Pedagógica. Artículo de uso educativo interno de la Universidad del Valle. Agosto 2008. Pág. 8

saberes, los conocimientos previos del mundo y de la vida, las experiencias pasadas, etc.

En este reto creador, quien recrea y se recrea, internaliza conceptos que son externalizados tanto con sus pares mediante la actividad conversacional conjunta, como a través del uso de técnicas expresivas con las que se construyen interactivamente los lenguajes lúdico-creativos. En la actividad recreativa lo que se busca es que el sujeto haga uso de técnicas apropiadas del arte o la artesanía para representar simbólicamente situaciones internas o externas, sin someterlo a perseguir los motivos, procesos, productos y fines de la producción artística.

Como Profesional en Recreación inmersa en un proceso alfabetizador, me resulta de gran interés poner en discusión los lenguajes lúdicos-creativos como estrategias para acercar al mundo letrado, a aquellas personas a quienes les ha sido esquivada la posibilidad de aprender a leer y escribir. Con este propósito en el siguiente apartado, revisaré los enfoques de algunos de los grandes pedagogos de la alfabetización, de manera que pueda sustentar la pertinencia e importancia que puede llegar a tener la Recreación guiada en los procesos de alfabetización.

1.1.3. La alfabetización desde la perspectiva de Paulo Freire y Lev Vygotsky: una aproximación teórica.

Tanto Freire como Vygotsky coinciden en que el ser humano es un ser de relaciones, necesita de los otros para poder desarrollarse. Ambos han sido unos convencidos de que la educación tiene una responsabilidad sobre la cultura y que el individuo juega un papel importante en esa transformación.

Para Vygotsky³² la escritura ocupa un lugar muy pequeño en la escuela, frente al papel que desempeña en el proceso de desarrollo cultural del individuo. Hace una crítica a las formas de educar de la época, aún vigentes en la nuestra, en donde se enseña a trazar letras pero no hay interés en enseñar el lenguaje escrito, en otras palabras, en comprender lo que se está escribiendo. Un ejemplo, es la crítica que hace del método de María Montessori:

La originalidad del sistema de Montessori consiste en que la escritura surge como un momento natural en el proceso de desarrollo de la mano; la dificultad de escribir en los niños no radica en su desconocimiento de las letras, sino en el insuficiente desarrollo de los músculos menores de la mano. Con la ayuda de ejercicios minuciosos, Montessori consigue que los niños aprendan, no escribiendo, sino dibujando, por medio de

³² VYGOTSKY, Lev Semiónovich. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Capítulo 7. Obras Escogidas Tomo III. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Pág.184

sus trazos (...). Eso significa que al niño se le enseña la técnica de la escritura antes de que madure en él la necesidad del lenguaje escrito, de que le haga falta. Si la escritura, tanto como actividad muscular, como percepción simbólica, nace fácilmente del juego, no podemos olvidar que por el significado psicológico que desempeña en el comportamiento está a mucha distancia del juego. (...) El niño ha de sentir la necesidad de leer y escribir. Aquí es donde se revela con máxima claridad la contradicción fundamental que no sólo caracteriza la experiencia de Montessori, sino también la enseñanza de la escritura escolar: a los niños se les enseña a escribir como un hábito motor determinado y no como una compleja actividad cultural. Por ello, al mismo tiempo que se habla de que es preciso enseñar a escribir en la edad preescolar, se plantea la necesidad de que la escritura sea tan vital como la aritmética. Eso significa que la escritura debe tener sentido para el niño, que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital que le es imprescindible. Únicamente entonces sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje.³³

Para Freire³⁴, la alfabetización no debe ser un aprendizaje sin sentido de la escritura y la lectura de textos fuera del contexto social en el que vive el adulto. Una nueva forma de alfabetizar es hacer una lectura y reescritura de sus historias. Desde su vocación revolucionaria, Freire advierte la necesidad de una educación valiente que invite al pueblo a reflexionar sobre sí mismo y sobre su papel dentro de la sociedad y sobre una nueva cultura:

Una educación crítica nunca puede prescindir de la percepción lúcida del cambio que, incluso, revela la presencia interviniente del ser humano en el mundo... del cambio en procesos, en el campo de las costumbres en el del gusto estético en general, de las artes plásticas, de la música, popular o no, en el campo de la moral sobre todo en el de la sexualidad, en el del lenguaje, como del cambio históricamente necesario de las estructuras de poder de la sociedad, aunque aún se niegue a ello las fuerzas retrogradadas³⁵.

Para Vygotsky la alfabetización comienza mucho antes de que la persona llegue al complejo uso del lenguaje escrito.

Por las observaciones realizadas sobre el desarrollo de niños que se educan en un ambiente familiar donde se utilizan habitualmente los libros, el lápiz y, sobre todo, donde hay niños mayores que leen y

³³ VYGOTSKY, Lev Semiónovich. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Capítulo 7. Obras Escogidas Tomo III. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Págs. 200 y 201

³⁴ FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI Editores. México. 1977. Pág. 34 y 35

³⁵ FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Indignación. Ediciones Morata, S.L. Madrid 2001. Pág. 42

*escriben (...) dominan espontáneamente la escritura y la lectura, como dominan el lenguaje oral*³⁶.

El niño(a) pero también el adulto analfabeto, sienten la necesidad de escribir letras, leer letreros formar palabras que han visto: en el caso del niño cuando acompaña a sus padres al supermercado o a la ciudad si es campesino; el adulto analfabeto inmerso en su trabajo esta todo el tiempo bombardeado por la cultura letrada. Es necesario considerar entonces, que en el proceso de alfabetización tanto el niño(a) como en el adulto, debe manifestarse la necesidad de leer y escribir, no se debe enseñar a escribir como un hábito motor sino como una compleja actividad cultural. Lo que quiere decir es que la escritura debe tener un sentido para el niño(a) o para el adulto, debe haber una provocación producto de una necesidad.

*La enseñanza natural de la lectura y escritura requiere una influencia adecuada en el medio circundante del niño: tanto leer como escribir deben ser elementos de sus juegos*³⁷

Paulo Freire por su parte plantea un reto frente a la manera de llevar el conocimiento, invita al educador a valerse de otro tipo de herramientas que enfrente al educando a su realidad de analfabeta y que le permita a este último abrirse al acto de crear el conocimiento desde los recursos que tiene a su alcance.

*lo importante en la alfabetización de adultos no es un aprendizaje en la lectura y la escritura del cual resulte una lectura de textos carente de la comprensión crítica del contexto social a que los textos se refieren (...), por el contrario, se impone que los alfabetizandos perciban o ahonden la noción de lo que es verdaderamente fundamental, lejos de ser la lectura de historias enajenantes, consiste en hacer historia y por ella ser hechos y rehechos*³⁸

Aquí se observa que la alfabetización se da en un contexto y momento histórico y, por lo tanto, su intención está dirigida hacia ese proyecto puntual. Es un ejercicio de mirar otras formas de motivar el aprendizaje de la lectura y la escritura, de permitir acercar a los educandos a las vivencias reales de sus congéneres; sensibiliza al estudiante frente al trabajo y el esfuerzo que se requiere para aprender. Es una vivencia real entre la teoría y la práctica, en la que el educador ocupa un papel importante para ayudar en la reflexión

³⁶ VYGOTSKY, Lev Semiónovich. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Capítulo 7. Obras Escogidas Tomo III. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Pág. 200

³⁷ VYGOTSKY, Lev Semiónovich. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Capítulo 7. Obras Escogidas Tomo III. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Pág. 203

³⁸ FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea Bissau. Apuntes a una experiencia pedagógica en proceso. Editores Siglo XXI México 2000. Pág. 34 y 35

sobre el contexto real en que viven los educandos y la forma como éstos lo asumen o lo deben asumir.

En la invitación de Freire a innovar en las formas de ayudar pedagógicamente en el aprendizaje de la lectura y la escritura, Mesa, encuentra otra orientación que apoya la noción de lenguajes lúdico-creativos:

En forma de simple nota de pie de página me gustaría dejar constancia aquí de una pregunta que me hago y que el futuro podrá tal vez abrimos ciertos filones de estudio. Me refiero al probable potencial que la mímica, como expresión corporal, puede tener en culturas en las que el cuerpo no ha sido sometido a un intelectualismo racionalizante; culturas que las grandes mayorías no se han ejercitado aún en el mayor rigor lógico del lenguaje escrito, de lo cual resulta de lo no pocas veces la mitificación del poder de ese lenguaje (cosa que debemos evitar, por cierto, desde la primera etapa de la alfabetización); culturas en que el cuerpo consciente, encontrándose en una mayor libertad en sus relaciones con la naturaleza, se mueve fácilmente de acuerdo con sus ritmos. En este orden de pensamiento, tal vez sea interesante especular sobre la utilización de juegos mímicos en cuanto codificaciones, y, en las codificaciones pictóricas, dar énfasis al movimiento. Repito que no se trata más que de preguntas que me hago, meras pistas³⁹.

Habla de otros códigos simbólicos posibles de ser utilizados como herramientas de aprendizaje, con lo que abre la posibilidad de utilizar en la alfabetización y post-alfabetización, esas expresiones culturales, esos lenguajes corporales y metáforas con sentido educativo. Aunque no se está refiriendo a los lenguajes lúdico-creativos, hay una similitud cuando expresa la riqueza que observó, durante su experiencia en Guinea Bissau, en el uso de metáforas de palabras envueltas en gestos que se podían ver y entender a través del movimiento de los cuerpos. A estos signos les llamo codificaciones...

Las codificaciones son representaciones de aspectos de la realidad; expresan "momentos" del contexto concreto. Por un lado constituyen en este sentido la mediación entre dicho contexto y el contexto teórico... Por otro lado, constituyen la mediación entre el educador y los educandos como sujetos que buscan el conocimiento⁴⁰.

Aquí Freire está hablando de una ayuda pedagógica para construir pensamiento y conocimiento que, al igual que los Lenguajes Lúdico-creativos, retan tanto al que aprende como al que guía el aprendizaje. Como

³⁹ ÍDEM. Págs.124-125

⁴⁰ FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea Bissau. Apuntes a una experiencia pedagógica en proceso. Editores Siglo XXI México 2000. Pág. 124

hemos visto, esta idea también se encuentra en Vygostky bajo el concepto de mediaciones semióticas.

Tanto Vygostky como Freire consideran el dominio de la lectura y la escritura como necesarios en las relaciones sociales; constituyen la posibilidad de ingresar al entramado mundo de la cultura de una sociedad. Tener dominio sobre el lenguaje escrito brinda las herramientas para el manejo de la realidad cotidiana que vive el hombre; es la manera de organizar el pensamiento, de adquirir conciencia para construir significados y poder reinterpretar el mundo y ser parte de su transformación.

Este acercamiento teórico a la alfabetización, en el que los autores esbozan la necesidad de buscar herramientas innovadoras, me permite delimitar el alcance de la investigación desde mi formación como Profesional de Recreación inmersa en un proceso de alfabetización.

1.1.4 El concepto de recreación como actividad general

Abordar el concepto de recreación no es fácil, pues no hay una única definición y hay un proceso continuo de interrogantes frente a qué es lo que llamamos recreación.

La definición más generalizada proviene de la sociología del ocio de Joffre Dumazedier cuando dice que *es una actividad libre y espontánea a la que acceden las personas después de su tiempo de descanso*⁴¹. Empiezan aquí a surgir interrogantes: ¿cómo así que libre y espontánea? ¿Por qué fuera de las obligaciones laborales? ¿Es que acaso cuando una persona entra a una actividad recreativa pierde su auto-regulación?

Si nos vamos a la historia, nos encontramos primero con Grecia en donde los que se recreaban eran los nobles que tenían el modo de realizar su libertad frente al trabajo. En la modernidad se empieza hablar de tiempo libre como un espacio donde la persona hace lo que quiera hacer y se le deja hacer. Hoy día el tiempo libre pasa por otras relaciones como la informática, las comunicaciones, las redes sociales, aspectos que hacen la ruptura con la idea del tiempo fuera de las obligaciones laborales.

Lo que se trae a discusión es que la recreación no se opone al trabajo, se pone al servicio del ser humano para ayudar a transformar modos de vivir y de actuar. Por lo anterior voy abordar la Recreación Guiada.

⁴¹ DUMAZEDIER, Joffre. Hacia una Civilización del Ocio. Ediciones Guadamarra. Madrid.1968

1.1.4.1 Recreación Guiada.

Mesa⁴², aplicando la perspectiva socio-histórica y cultural de Vygotsky⁴³ y con base en la Teoría de la Actividad de Leontiev⁴⁴ que más adelante expondré, comprende que la Recreación tiene tres dimensiones: La primera como una práctica o actividad social y cultural general, la segunda como práctica pedagógica, y la tercera como una actividad interna, las tres interrelacionadas e interdependientes, quiere decir que no están aisladas en la vida social y cultural.

Como ***práctica social y cultural general, la recreación*** está ligada a la historia de la humanidad y se manifiesta de muchas maneras, desde lo festivo carnavalesco, en lo lúdico y en lo contemplativo. Se visualiza como una actividad complementaria de la educación y el trabajo, no está limitada temporal o espacialmente, está presente en las personas que siguen patrones sociales y culturales para recrear y recrearse. Se sustenta en las tradiciones que van desde los juegos más elementales hasta sofisticadas prácticas como son el arte y las tecnologías.

En esta primera dimensión Mesa⁴⁵ identifica tres núcleos problemáticos: lo contemplativo, lo lúdico y lo festivo. Estos Núcleos han sido abordados en momentos distintos por otras ciencias sociales o humanas como objeto de investigación y estudio disciplinar. En lo contemplativo, Mesa, hace referencia a la recepción, al ser y estar consigo mismo y con otros, como sentir el cuerpo disfrutar una obra de arte, ir al cine, etc. En lo lúdico hace referencia al juego y a sus múltiples manifestaciones, desde los juegos simbólicos o representacionales pasando por los más elementales como los juegos de ejercicio sensorio-motor de los niños pequeños hasta los reglados más complejos como los deportes, el arte, la invención científica o tecnológica, en todos estas manifestaciones lo recreativo está en la base preliminar de su producción. En lo festivo y carnavalesco, se relacionan todas aquellas expresiones culturales arraigadas en las tradiciones de la fiesta (fiestas privadas, populares, oficiales religiosas) como rituales que invitan a reunirse socialmente. Los tres núcleos pueden ser abordados desde la investigación o en la intervención educativa, es decir como objetos de estudio o como herramientas pedagógicas que permiten generar procesos sociales.

42 MESA, Guillermina. La Recreación Dirigida: ¿Mediación Semiótica y Práctica Pedagógica?-Una pregunta para el debate-. Ponencia en Cartagena: 2004.

43 VYGOTSKY, Lev. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. México: Grijalbo, 1988.

44 LEONTIEV, Alexis. The problem of activity in Psychology. En J. V. 1981. p.17. p.18. p.19. p.21

45 MESA, Guillermina. La Recreación Dirigida: ¿Mediación Semiótica y Práctica Pedagógica?-Una pregunta para el debate-. Ponencia en Cartagena: 2004.

En la segunda dimensión Mesa⁴⁶ visualiza la Recreación Guiada **como una práctica pedagógica o estrategia de intervención comunitaria**. Por el hecho de ser pedagógica, no quiere decir que sea una práctica escolarizada, no lleva implícito contenidos de orden curricular ni conduce a titulaciones. Significa que la recreación es enseñable, pues cumple una doble función: como medio de socialización, pues tiene la capacidad de proponer a los grupos retos nuevos para establecer maneras de interactuar y relacionarse para la resolución de conflictos, y como herramienta semiótica para el desarrollo de la capacidad creadora, propiciando la construcción de nuevos sentidos y significados, apoyándose en los lenguajes lúdico-creativos que se convierten en el eje transversal de las tres dimensiones.

En la tercera dimensión, interdependiente de las dos anteriores, Mesa⁴⁷ ve la recreación **como una actividad interna o de origen psicológico**, pues se construye en el plano intersubjetivo que se construye gracias a la actividad conjunta con otros, los pares, adultos, mediadores, maestros, recreadores. Se fundamenta en la ley genética del desarrollo humano planteada por Vygostky que plantea que toda actividad psicológica fue primero externa o social para luego ser interna. Desde la recreación guiada el proceso pedagógico es un escenario en donde se aprende y se construyen intersubjetividades con la ayuda de otras nuevas formas de socializar e imaginar creativamente.

En una exploración mas reciente, Mesa establece una relación entre el campo de la Educación Popular con el campo de la Recreación.

Las relaciones entre el campo de la educación popular y el campo de la recreación son históricamente recíprocas, -al punto que la recreación es respecto a la EP, un sub-campo- El entramado de estas relaciones puede ubicarse aproximadamente a partir del siglo XVIII, en el que ambos campos, sin constituirse aun como tales, se van conformando al vincularse a las movilizaciones y organizaciones sociales vindicativas de los derechos fundamentales de los trabajadores, vulnerados por el capitalismo mercantil e industrial. Más adelante en los S. XIX y XX, los dos campos tienen presencia durante los movimientos sociales por los derechos democráticos en las pugnas sociales por la participación política de hombres y mujeres de las distintas franjas de edad: derecho al voto, a la seguridad social, a la educación escolar, la inmigración, las luchas contra la explotación de los niños, salud, etc.). En el marco de estos contextos sociales e intelectuales complejos que se desencadenan con celeridad, el campo de la recreación con un enfoque social y comunitario, se

⁴⁶MESA, Guillermina. La Recreación Dirigida: ¿Mediación Semiótica y Práctica Pedagógica?-Una pregunta para el debate-. Ponencia en Cartagena: 2004.

⁴⁷ IDEM

constituye en los Estados Unidos con la presencia de tres enfoques que, progresivamente entran en una relación dominante-dominado, globalizándose las posiciones dominantes, hasta hoy en día⁴⁹.

Uno de los enfoques en recreación al que hace referencia Mesa, en el párrafo anterior, es el que está relacionado con Neva Leona Boyd, formada como educadora en preescolar, observa las potencialidades del juego en los procesos de educación comunitaria y critica el enfoque de recreación concebida como actividad física:

Los dos principales aportes de Neva Leona Boyd al enfoque de recreación “social” constituyen una unidad entre el juego y el trabajo de grupo. Reconceptualiza el juego diferenciando (play) de (game), bajo la influencia de Fröebel, Gross y más tarde con la influencia de J. Dewey (...) El pensamiento de Boyd sobre el juego y el grupo, es guiado por un énfasis en la experiencia de grupo en el que se observa una notable influencia de la teoría de campo de Kurt Lewin, Willian Kilpatrick, y John Dewey (...). (...) Corrêa de Camargo (2010) afirma que Boyd, “en su programa recreativo, buscó hacer hincapié en el uso de juegos y actividades en las que el líder y los demás jugadores participaran en la experiencia por igual, tanto psicológica como físicamente lo que se traduce en una relación social más profunda (...) Los juegos, -afirmaba Boyd-, deben ser evaluados por su valor intrínseco y no por premios externos. Los premios separan a las personas, los ponen unos contra otros, desalientan a los menos capaces y los excluye. En 1938, en su libro Teoría del juego, Boyd explícita sus principios y conceptos. Según la autora, el juego (play) es una actividad en la cual la respuesta recíproca de los participantes es lo dominante. Al realizarse un juego (play), este proporciona una base para la adquisición inconsciente en la comprensión de sí mismo y de los demás. [...] el juego parece ofrecer una versión más apropiada de la vida emocional de los jóvenes que cualquier otra actividad.⁵⁰

En ese transitar por la Recreación Guiada⁵¹, como una actividad pedagógica, me voy a remitir brevemente a la teoría de la actividad que no alcanzó a profundizar Lev Vygotsky, pero que algunos de sus discípulos retomaron, en especial Leontiev, e hicieron varias precisiones para entenderla.

49 MESA, Cobo Guillermina. La Investigación y el Trabajo de Grado. Documento Académico para el proceso de recertificación de Calidad del Programa académico de Recreación. Universidad del Valle. 2013. Página 11

50 MESA, Cobo Guillermina. La Investigación y el Trabajo de Grado. Documento Académico sin editar. Universidad del Valle. 2013

51 MESA, Cobo Guillermina. La Recreación Dirigida como proceso educativo. Tesis Doctoral. Universidad Barcelona. 1997

1.1.4.2 Teoría de la actividad.

Según Wertsch⁵², Elkonin, uno de los discípulos de Vygotsky, sitúa en el primer nivel de la actividad a las prácticas sociales del juego, la educación formal y el trabajo; en su trabajo Mesa, discute esta clasificación proponiendo que la actividad social más amplia es la recreación y no los juegos como plantea Elkonin. Leontiev elabora una teoría muy compleja de la actividad tanto interna (psicológica) como social, trabajando con más profundidad en la primera. Plantea que la actividad se desarrolla en contextos socio-institucionales definidos socioculturalmente y son orientadas al cumplimiento de motivos. Por ejemplo, en el sistema actual, el trabajo está guiado a producir bienes y servicios, la educación a la reproducción social o si se quiere a la formación de los más jóvenes y la recreación, a restituir las fuerzas gastadas en la actividad laboral. Los motivos sociales se concretan en las acciones y objetivos institucionales de las distintas agencias como por ejemplo, las fábricas, las escuelas, los parques y espacios recreativos. Para cumplir con los objetivos de las acciones, se necesita realizar operaciones con las condiciones requeridas para ello.

*(...) la teoría de la actividad puede considerarse como un intento de elaborar las consideraciones de Marx sobre el trabajo mediante la identificación de sus implicaciones en procesos psicológicos y proporcionando un examen análogo de otras instituciones sociales y sus implicaciones psicológicas (...)*⁵³.

Cuando Mesa aplica la teoría de la actividad de Leontiev a la recreación, establece las tres dimensiones o niveles antes expuestos. En todo este recorrido entre la actividad-motivo, acción-objetivo, operación-condiciones, está inmersa toda la teoría de las funciones psicológicas superiores planteada por Vygotsky.

El concepto de Desarrollo de las funciones psíquicas superiores ... abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos etc. Tanto unos como

52 WERTSCH, James V. Vygotsky y La Formación Social de la Mente. Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires-México. 1985. Pág. 210,211,212

53 WERTSCH, James V. Vygotsky y La Formación Social de la Mente. Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires-México. 1985. Pág. 211

*otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta*⁵⁴

Esto quiere decir que al hablar de actividad Recreativa Guiada, hay todo un proceso psicológico complejo externo e interno para los participantes que requiere de una planificación pedagógica previa, la creación de unas condiciones específicas para que ésta se convierta en un acto aprendizaje significativo. Hay un momento disparador denominado actividad-motivo, que para el caso que deseo problematizar es alfabetizar. Se requieren unas acciones (proyectos, programas) con objetivos concretos para convencer a un grupo de personas de que es posible aprender a leer y escribir a pesar de la edad. Igualmente se requieren unas condiciones (del contexto socioinstitucional que propicie el programa de alfabetización) y operaciones (actuaciones de los participantes en la interactividad o en la actividad conjunta) que se deben tener en cuenta en la acción de alfabetizar (un agente educativo con cierto dominio de las mediaciones semióticas, materiales, etc.).

⁵⁴ VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Obras Escogidas Tomo III. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Pág.29

1.2 La Delimitación del Problema

Como Profesional en Recreación y estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular, es mi interés identificar el papel de los lenguajes lúdicos recreativos en un proceso de alfabetización, con base en las aportaciones que dan autores como Lev Vygotsky y Paulo Freire desde sus teorías sociales históricas y culturales, y particularmente, desde su mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje. Igualmente me interesa indagar los principios teóricos y metodológicos que orientan el Modelo para el Estudio de la Influencia educativa de César Coll y sus colaboradores en el ámbito escolar, específicamente por la aplicación que hace Mesa, para resignificar de la recreación como actividad general y la Recreación Guiada como proceso pedagógico.

No es objeto de este estudio indagar sobre la lingüística o la semiótica, ni trabajar sobre aspectos étnicos o de género aunque el grupo de alfabetizandas trabajo estaba constituido en su mayoría por mujeres afro-descendientes. Menos aún interesa indagar sobre los problemas o trastornos de aprendizaje de los adultos, pese a la importancia de estos temas. Sólo quiero mostrar las potencialidades de la incorporación de los lenguajes lúdico- creativos de la Recreación Guiada. Por las razones anteriores la pregunta problema que me orienta es:

¿Qué papel cumplen los lenguajes lúdico-creativos en el desarrollo de un proceso de alfabetización de adultos realizado con un grupo de mujeres de la comuna 20 de Cali durante los meses de Agosto de 2010 a Marzo de 2011?

1.3 Marco Metodológico de Referencia.

Antes de entrar a explicar la metodología, en este segmento relacionaré los objetivos y la delimitación del problema de donde surge la pregunta de investigación. Seguidamente expondré los principios que orientan el Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa⁵⁵ que, desde mi punto de vista, puede considerarse en convergencia con el enfoque de la Educación Popular y la alfabetización de Paulo Freire:

*Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.*⁵⁶

1.3.1. Objetivos de la investigación

A continuación expongo el objetivo general y los objetivos específicos, que orientan el estudio a partir de las orientaciones del modelo metodológico de referencia.

Objetivo General

Identificar, describir y analizar el papel que cumplen los lenguajes lúdico creativos en el desarrollo de un proceso de alfabetización realizado con un grupo de mujeres adultas de la Comuna 20 de Cali durante los meses de Agosto de 2010 a Marzo de 2011.

Objetivos Específicos

- Describir el proceso y evolución de actividad conjunta que se produce durante el desarrollo de la alfabetización.

55 COLL, César, COLOMINA, Rosa. ONRUBIA, Javier. ROCHERA, María José. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia Educativa. Revista Infancia y Aprendizaje. Universidad de Barcelona 1992).

56 Freire, P. (1994). Enseñar – aprender. Lectura del mundo – lectura de la palabra. En Cartas a quien pretende enseñar (pp. 28-42). México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

- Identificar los mecanismos de influencia educativa que se producen en el transcurso de la actividad conjunta.
- Identificar y caracterizar los lenguajes lúdico creativos que se construyen y emergen durante el desarrollo de la alfabetización.
- Reconocer el papel que cumplen los lenguajes lúdico creativos tanto en el momento en que se construyen, como en el proceso general de alfabetización.

Para facilitar la lectura del documento a la luz de los objetivos planteados, presento a continuación la siguiente tabla:

TABLA N° 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CAPÍTULOS
Describir el proceso y evolución de actividad conjunta que se produce durante el desarrollo de la alfabetización.	En los capítulos 3 y 4
Identificar los mecanismos de influencia educativa que se producen en el transcurso de la actividad conjunta.	Primer mecanismo en el capítulo 3, segundo mecanismo en el capítulo 4
Identificar y caracterizar los lenguajes lúdico creativos que se construyen y emergen durante el desarrollo de la alfabetización.	En el capítulo 4. Ámbito de los lenguajes lúdico creativos
Reconocer el papel que cumplen los lenguajes lúdico creativos tanto en el momento en que se construyen como en el proceso general de la alfabetización.	En el capítulo 4

1.3.2. El Modelo Metodológico para el Estudio de la Influencia Educativa

A partir de las orientaciones metodológicas del modelo teórico y metodológico de referencia para el Estudio de la Influencia Educativa, esta investigación se centra en la observación y en la interpretación (registro y análisis) detallado de las situaciones de interactividad entre una alfabetizadora y un grupo de alfabetizandas. Tiene como propósito identificar, describir e interpretar los procesos que hacen posible la organización y la estructura de participación de la actividad por parte de los participantes y la influencia educativa de la alfabetizadora, los lenguajes lúdico-creativos y el contexto socio-institucional que propicia el proceso de alfabetización.

1.3.2.1 Niveles y unidades de análisis e interpretación.

Según Cesar Coll y colaboradores⁵⁷ la **secuencia didáctica** SD, es la unidad temática mayor que contiene todo el proceso de enseñanza–aprendizaje, desde la planificación, pasando por el desarrollo de la actividad, hasta la evaluación de la misma. En la escuela, la SD está predefinida por los contenidos correspondientes a los grados de escolaridad generalmente establecidos como comunes por los Ministerios de Educación de cada país. Está conformada por sesiones o clases de un curso, determinada temporalmente en un año escolar, y en cada asignatura se desarrolla una variedad de SD en las que semanalmente se les asigna un tiempo definido en el horario escolar.

En la Recreación Guiada y en la alfabetización desde el enfoque de la Educación Popular, las sesiones y horarios se definen por consulta con los participantes. En la Recreación Guiada la SD toma el nombre de Secuencia de Actividad Recreativa (SAR)⁵⁸, cuando se trata de un proceso de largo alcance, y de Secuencia de Actividad Recreativa Intensiva (SARI)⁵⁹, cuando se desarrolla un micro proceso de intervención de corta duración y amplia cobertura. En el proceso de alfabetización que se analiza en el presente estudio, la unidad de análisis equivalente a las anteriores SD, SAR o SARI, se define y caracteriza por el aprendizaje de la lectura y escritura de los nombres y apellidos de las alfabetizandas y está conformada por seis sesiones y su horario fue pactado entre el contexto socio-institucional, las alfabetizandas y la alfabetizadora.

- **Las sesiones** son unidades que se establecen en el eje temporal de cada sesión siguiendo la secuencia de los turnos de actuaciones de los o las participantes de la actividad conjunta. Estas unidades proporcionan información significativa que responde a la preguntas: ¿qué hacen?, ¿cómo y cuándo actúan los participantes de la actividad conjunta?, ¿qué función cumplen las actuaciones? Las preguntas de la alfabetizadora son actos de habla, a los que más adelante me refiero, que cumplen distintas funciones según el ajuste que hace en su quehacer pedagógico: ella pregunta para verificar la comprensión de la tarea, para verificar el avance de la misma, para solicitar información, para reconstruir una actividad o evento anterior o para evaluar.

⁵⁷ BADIA A./BARBERÁ, Elena/COLL, César/ROCHERA, M.J. La Utilización de un material Didáctico Autosuficiente en un proceso de aprendizaje auto dirigido. RED Revista de Educación a Distancia. Abril de 2005/Vol IV, número monográfico III. Universidad de Murcia. Murcia España.

<http://www.um.es/ead/red/M3/>

⁵⁸ MESA, Cobo Guillermina. (1997). La Recreación Dirigida como proceso educativo. Tesis Doctoral. Universidad Barcelona.

⁵⁹ MESA Guillermina. Informes de los programas derivados del proyecto Tejer desde Adentro: La Universidad Imaginada. Documentos Inéditos. Universidad del Valle. 2008-2012

- Los **Segmentos de Interactividad (SI)** son pequeñas unidades de tiempo que se establecen para el análisis y muestran cómo se organiza y estructura la participación en la actividad conjunta, durante el desarrollo de una SD. Se establecen a partir de dos criterios: cambio de tema o cambio de actividad. Por esta razón pueden aparecer patrones que enuncian qué se está haciendo por parte de la alfabetizadora o de las alfabetizandas en cada SI; por ejemplo, es posible identificar: **SI** de organización del grupo, **SI** de Organización de la Tarea/ o contenido, **SI** de Ejecución de la Tarea y **SI** de Evaluación. Sin embargo, estos pueden variar, desaparecer o reaparecer, en concordancia con la forma como evoluciona la actividad conjunta y con las evidencias sobre la asunción de la responsabilidad sobre la tarea por parte de los aprendices, para el caso analizado las alfabetizandas.

- Los **patrones de segmentos de interactividad** se establecen con base en la frecuencia y la tendencia de las actuaciones discursivas de los participantes y permiten caracterizar cada **SI** en el marco temporal de una sesión, asignándoles un nombre según respondan a la pregunta ¿qué hacen los participantes en este segmento de interactividad? Por ejemplo, cuando en el **SI** Ejecución de la Tarea 2 son reiterativas las preguntas por parte de la alfabetizadora, el patrón que emerge allí es Pregunta.

- Los **niveles de análisis**. El modelo metodológico de referencia establece dos niveles de análisis: *El primer nivel de análisis* se establece a partir de identificar los **SI**, unidades antes descritas, que conduce a identificar el primer mecanismo de influencia educativa: cesión del control y traspaso de la responsabilidad sobre las tareas o contenidos. *El segundo nivel de análisis* da cuenta del mecanismo de construcción conjunta de significados y sentidos durante la actividad conjunta, depende del primer nivel y contiene unas unidades de análisis que describo a continuación.

- Las **categorías de contenidos referenciales** emergen a partir de la pregunta ¿a qué se refieren los participantes en cada **SI** establecido en el eje temporal de la actividad conjunta? Para establecer estas categorías se requiere seguir los turnos conversacionales, sin omitir los distintos actos de habla ni los otros lenguajes que intervienen en toda la sesión y en cada uno de los SI reconocidos en el primer nivel de análisis.

- **Los ámbitos de las categorías de contenidos referenciales** surgen de observar y analizar en el texto (transcrito) los conjuntos de categorías que emergen en el seguimiento de las secuencias de turnos conversacionales que se realizan en la actividad conjunta durante la SD.

Cabe subrayar que, con excepción de la SD y las sesiones que son preestablecidas, las demás unidades se establecen en cada estudio atendiendo las particularidades y requerimientos del problema planteado; en este sentido casi siempre resultan diferentes o semejantes según el contexto de actividad educativa (escolar, madre-niño, recreador-recreandos, alfabetizadora–alfabetizandos).

1.3.3. Diseño de la investigación. Consiste en describir a grandes rasgos, quienes son los actores de la investigación y de que se trata la situación observada; algunas características del contexto socio institucional y la manera como fueron recogidos y observados los datos del proceso de alfabetización.

1.3.3.2 Actores de la investigación.

Las Alfabetizandas.

El grupo observado surge de una selección de veinticinco (25) mujeres que estaban interesadas en iniciar o continuar su proceso alfabetizador. Como a la institución le interesaban sólo las mujeres que no tenían conocimiento siquiera de los mínimos códigos lingüísticos, se decide seleccionar dieciséis (16) mujeres, que en el proceso se fueron decantando hasta que se quedaron doce (12). A partir de la tercera sesión, y durante cuatro sesiones más, se contó con la presencia de un hombre en el grupo, quien no pudo seguir alfabetizándose debido a que le tocó devolverse a su ciudad de origen. La presencia de este personaje coincide con tres de las seis sesiones analizadas en el presente estudio y sus actuaciones son tomadas en cuenta porque aportan información importante para el análisis.

El grupo conformado, que hace parte del proyecto de intervención en alfabetización, está conformado en su mayoría por mujeres afro-descendientes en edades comprendidas entre los 25 y los 72 años, de origen nariñense (Barbacoas); la mayoría son madres cabeza de familia que viven en el barrio Brisas de Mayo, ubicado en la Comuna 20 de la parte alta de la zona de ladera de Cali.

En los diálogos realizados con las mujeres, ellas informan sobre su origen. Vinieron de Barbacoas porque las condiciones de trabajo no eran buenas, la única fuente de trabajo era la minería, el cual consideran que es muy duro y

requiere de buena suerte: *“hay unos que se amañan sacando oro y les va bien, pero a la mayoría les va muy mal”*⁶⁰. Llegan a Cali a trabajar lavando ropa en casas de familia, pero manifiestan que el pago por sus servicios es muy malo e inestable.

En cuanto a su condición familiar, cuatro de ellas manifiestan tener un compañero permanente, pero tres dicen que su marido “no sirven para nada”, que ellas tienen que buscar la manera de conseguir el alimento diario; la cuarta comenta que su esposo *“esta llevado por la droga”*⁶¹, no la golpea pero le da mal trato, ella y uno de sus hijos son los que sostienen la casa. Las otras mujeres son madres solteras y luchan diariamente para conseguir la comida para sus hijos y para ellas.

Su condición de analfabetismo la asocian a las dificultades de acceso que tiene el municipio de Barbacoas y al abandono del Gobierno Nacional para llevar condiciones educativas mínimas. En su desarrollo escolar, comentan que con mucha frecuencia los profesores no llegaban a la escuela a dar clases, por lo que se perdía mucho tiempo; les da pereza estudiar y preferían ir a la mina a trabajar y a jugar en el río. A algunas, por ser mayorcitas, sus padres las mandaban a la mina y no les permitían ir a estudiar. Manifiestan que han intentado ingresar a la escuela, pero se han sentido “brutas e incapaces para aprender”.

Las mujeres son vinculadas a la Organización Asociación Cristiana de Jóvenes ACJ a través de un programa, apoyado por el ICBF, para la reinserción a la escuela, el cual está dirigido a niños(as) y adolescentes en extra-edad para la educación básica primaria o aquellos que aún no han llegado a la escuela y que se encuentran en condición de calle. Al trabajar con los niños y niñas, ACJ se acerca a las familias, y es así como las mujeres son incluidas en el programa. Son capacitadas por ACJ en diferentes oficios como culinaria y repostería, con el ánimo de tenerlas cerca y que ellas sean parte del trabajo escolar de los hijos(as). Sin embargo, la institución se da cuenta que ellas no dan el apoyo suficiente a sus hijos(as) en el proceso de readaptación a la escuela. Al indagar por las razones de esta desatención, las trabajadoras sociales de ACJ se dan cuenta que estas mujeres no saben leer ni escribir. Es así como buscan la manera de capacitarlas en lectura y escritura para que logren entender la importancia que se le debe dar la educación escolar.

⁶⁰ Información suministrada por mujer de 65 años que hace parte del grupo. Agosto 3 del 2010

⁶¹ Comentario de mujer de 52 años. Agosto 3 de 2010

La Alfabetizadora

Mujer de 49 años, casada, madre de familia, Profesional en Recreación y estudiante de la Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular de la Universidad del Valle. Con amplia experiencia en el campo social en ejercicio de la profesión y de la docencia Universitaria.

1.3.3.3. La situación de observación

De cincuenta y seis (56) sesiones trabajadas con las mujeres, se seleccionaron seis (6). El criterio para escoger esas sesiones y no otras es porque en estas sesiones se desarrolló una secuencia de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura de los nombres y apellidos de las alfabetizandas

1.3.3.4. Algunas características del marco socio-institucional⁶²

El proyecto de alfabetización se desarrolla en la Asociación Cristiana de Jóvenes, organización sin ánimo de lucro que pertenece a un movimiento mundial de más 160 años de historia, que ha venido trabajando por valores como la solidaridad, la justicia y la paz en los países en donde se establece.

A Cali llega en el año 1984, gracias al liderazgo cívico de un grupo de personas voluntarias, que se comprometen en sacar adelante programas sociales, encaminados a fortalecer el liderazgo en niños(as) y jóvenes que habitan territorios de inclusión y oportunidades sociales.

En sus casi 30 años de historia en Cali, la ACJ se ha caracterizado por liderar diversos programas sociales en la Zona de Ladera y en el Distrito de Aguablanca, así como también en Municipios cercanos como Yumbo. Su trabajo se desarrolla en hogares establecidos por el ICBF donde se reciben semi-internos niños(as) y jóvenes con múltiples problemáticas asociadas a la pobreza y la exclusión social.

Los programas que se desarrollan en cada hogar, están orientados a la formación de seres humanos íntegros, capaces de convivir en familia, mediante la construcción de vínculos de confianza entre ellos y sus parientes, por lo que ACJ trabaja paralelamente con las familias, la escuela y la comunidad que cohabita con los niños(as).

⁶² Información suministrada por la Directora General de ACJ Cali- Dra. Aida María Vergara. Agosto 2010

1.3.3.5. El proceso de recogida y análisis de los datos: instrumentos

El análisis de los datos surge de la transcripción de 32 de los 56 audios recogidos durante la intervención en una grabadora digital. Cuentan también para este efecto, el diario de campo y los registros fotográficos elaborados por la alfabetizadora, los cuales se complementan con los informes que surgen de las reuniones de evaluación realizados entre la Trabajadora Social - Magister en Educación, que acompañó gran parte del proceso de alfabetización y la alfabetizadora.

1.3.3.6. La transcripción de los registros observacionales.

Como lo he venido señalando, en esta investigación opto por el modelo de análisis propuesto por César Coll⁶³ para el estudio de “la Influencia Educativa”. El modelo en mención, se centra en el estudio de la actividad conjunta y lo que sucede en ésta, teniendo en cuenta tanto la dimensión temporal como la naturaleza de los contenidos. En el presente estudio, la dimensión temporal no aparece documentada en términos de horas y minutos de duración de las sesiones y los **SI** como rigurosamente lo establece el MEIE.

El instrumento que se diseñó para la transcripción textual de los datos se hizo en una hoja del programa Excel del sistema Windows. La hoja se divide en seis (6) columnas (Ver ejemplo en la tabla N°2) De izquierda a derecha, en la primera columna aparece el número de del turno conversacional de los participantes a lo largo de la sesión. La siguiente columna recoge todo el texto oral que se ha registrado en las grabaciones de audio. En la tercera columna se registran las observaciones sobre los lenguajes no verbales que emergen, y se recuperan con ciertas restricciones, de la memoria y observación de la investigadora al reconstruir las sesiones en el diario de campo. La cuarta columna se subdivide en dos, para recoger las categorías relacionadas con la función de las actuaciones de los participantes (alfabetizadora / alfabetizandas). Finalmente, hay una quinta columna en la que se ubican las categorías de contenidos referenciales, subdividida en dos columnas para diferenciar lo que dicen la alfabetizadora y lo que dicen las alfabetizandas en la secuencia de turnos. De arriba hacia abajo se establecen los cortes temporales que, según los criterios antes mencionados, dan lugar a la emergencia de los segmentos de interactividad durante la sesión.

⁶³ COLL Salvador, César. Aprendizaje Escolar y construcción del conocimiento. Editorial Paidós Educador. Primera Edición 1990. Barcelona

TABLA Nº 2
EJEMPLO DE LA
TRANSCRIPCIÓN DE LOS REGISTROS OBSERVACIONALES

TURNO	LENGUAJE VERBAL	PATRONES		CATEGORIAS CONTENIDO REFERENCIAL		OBSERVACIONES
		ALFABETIZADORA	ALFABETIZANDAS	ALFABETIZADORA	ALFABETIZADORA	
REC		SALUDO				El salón estaba dispuesto en forma de U con las bancas detrás de los escritorios, les pido a las mujeres que pasen las bancas delante de los escritorios y que formen un círculo, inmediatamente lo forma. Estando allí les doy la bienvenida y les explico los objetivos del trabajo de la tarde, les pido que se pongan de pie y que salgan al patio para realizar la primera actividad.
GRUP			SALUDO			
REC		CONSIGNA (CS)/ORGANIZAR SALÓN		ORGANIZACIÓN ESPACIO CLASE/		
GRUP			CUMPLEN CONSIGNA		ORGANIZACIÓN ESPACIO CLASE/	
SI ORG						
REC		DEFINICIÓN TAREA /EXPRESIÓN CORPORAL		EXPRESIÓN CORPORAL/ LATERALIDAD/ DIRECCIONALIDAD		Las reúno en el patio y les solicito que empiecen a caminar lentamente con la mirada en el piso por todo el patio, luego que caminen más rápido, luego que caminen para atrás, para el lado derecho, para el lado izquierdo, les muestro como deben realizar la actividad.
SI ORGT						
		CONSIGNA /EXPRESIÓN CORPORAL	RISAS /RESPUESTA ACCIÓN		EXPRESIÓN CORPORAL/ LATERALIDAD/ DIRECCIONALIDAD	Las mujeres observaron atentamente como me desplazaba por el patio y empiezan a realizar el ejercicio, algunas no logran establecer cuál es la derecha y cuál es la izquierda, les daba mucha risa equivocarse. Luego les pido que formen parejas y les doy las mismas instrucciones, adelante, atrás, derecha izquierda, ya en pareja se colaboran para no equivocarse, seguidamente les hago organizarse de a tres y el mismo ejercicio y luego les pido que caminen todas tomadas de la mano y allí se armo el desorden total.
SI EJT						
REC	¿Qué pasó en el patio?	PREGUNTA SOLICITA RECONSTRUCCIÓN ACTIVIDAD ANTERIOR		EXPRESIÓN CORPORAL		
Rda 1	"...yo me perdí en la parte de la derecha y de la izquierda, pero cuando estuvimos las tres juntas nos ayudamos"		RESPUESTA RECONSTRUCCIÓN ACTIVIDAD ANTERIOR/ VALORACIÓN		EXPRESIÓN CORPORAL/VALORACIÓN AYUDA PARES	
Rda 2	"¡Huy!! a mi me pareció muy difícil caminar para atrás, me daba miedo caerme".		RESPUESTA RECONSTRUCCIÓN ACTIVIDAD ANTERIOR/ VALORACIÓN		EXPRESIÓN CORPORAL/VALORACIÓN AYUDA PARES	
Rda 7	"Me parece más fácil cuando se camina acompañado, pues uno tiene en quién apoyarse".		RESPUESTA RECONSTRUCCIÓN ACTIVIDAD ANTERIOR/ VALORACIÓN		EXPRESIÓN CORPORAL/VALORACIÓN AYUDA PARES	
Rec	¿Entonces, eso quiere decir que mejor realizar el trabajo en compañía?	PREGUNTA VALORATIVA AYUDA PARES		VALORACIÓN COLABORACIÓN		
Rda 4	"No siempre, a veces las compañías se vuelven un problema, es mejor hacer las cosas sola"		RESPUESTA VALORATIVA AYUDA PARES		VALORACIÓN NEGATIVA COLABORACIÓN PARES/ DESACUERDO	
Rda 7	"Yo no estoy de acuerdo, pues, dejémonos de cosas que cuando uno está acompañado se le facilitan las cosas!"		RESPUESTA VALORATIVA AYUDA PARES		VALORACIÓN COLABORACIÓN PARES/ DESACUERDO	

CAPÍTULO 2.

2.1. Comparación entre el enfoque de alfabetización GEEMPA y el enfoque de Educación Popular de tradición freiriana articulados con conceptos claves de Vygotsky

2.1.1. Conceptos orientadores del enfoque de Alfabetización del GEEMPA.

2.1.2. Concepciones del Modelo de Paulo Freire.

2.1.2.1 El Método Alfabetizador de Freire.

2.1.3. Conceptos claves de Vygostky.

2.1. Comparación entre el enfoque de alfabetización GEEMPA y el enfoque de Educación Popular de tradición freiriana articulados con conceptos claves de Vygotsky

En el año 2005 el Ministerio de Educación Nacional invita a la organización brasilera sin ánimo de lucro denominada Grupo de Estudios sobre Educación, Metodología de Investigación y Acción (GEEMPA) para que junto con organizaciones no gubernamentales que ofrecen programas de capacitación, pongan al servicio de los colombianos la metodología en alfabetización, que durante años GEEMPA viene trabajando exitosamente en el Brasil.

La metodología está basada en postulados constructivistas, especialmente de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon y Paulo Freire. Sigue la lógica de que el alumno aprende a través de los otros y no sólo del contenido que se le enseña, por lo tanto su principal fuente de aprendizaje es el trabajo en grupos a través de la interacción social.

La metodología es socializada con diferentes fundaciones en Colombia, entre las cuales la Fundación Carvajal de Cali tiene la oportunidad de replicar la experiencia capacitando a maestros(as) de escuela y otros profesionales con sensibilidad pedagógica, quienes a su vez serían las personas encargadas de realizar un proceso de alfabetización con adultos mayores. Junto con ese grupo de personas tuve la oportunidad de conocer la metodología aunque no culminé el ciclo de capacitación que el programa exigía ni llegué a aplicarla en campo, sin embargo, pude identificar ciertos aspectos metodológicos que me generaban inquietudes.

Una de estas inquietudes, es que los recursos didácticos utilizados en esta metodología están diseñados para alfabetizar niños(as) en extra-edad y el peso de las concepciones teóricas recae en los trabajos desarrollados por Jean Piaget y por Emilia Ferreiro; sin embargo, GEEMPA aplica su metodología en alfabetización de adultos.

Me doy a la tarea de leer primero a Emilia Ferreiro y encuentro que ella ha declarado en muchas entrevistas y textos que los niños(as) y los adultos aprenden de formas diferentes, con lo que encuentro respuesta a una de las inconformidades que me planteaba frente a la metodología GEEMPA: no debemos colocar en el mismo nivel de enseñanza a niños(as) y adultos; estos últimos traen un cúmulo de experiencia mayor que la que trae el niño(a) y por ende su aprendizaje debe ser diferente.

Otro interrogante que me planteaba frente a la metodología era cómo puede ser posible que una persona quede alfabetizada en tres meses, cuando grandes pedagogos como Comenio, Dewey y el mismo Freire han planteado

que las personas nos alfabetizamos toda la vida. Este punto era clave para mi proyecto de alfabetización pues se necesitaba que las mujeres aprendieran de manera rápida, a fin de que lograran entender la importancia de acompañar a sus hijos en el proceso de lectura y escritura, situación que requería la institución para la cual prestaba mis servicios como educadora.

Sin embargo, en entrevista realizada a una de las docentes capacitadoras de GEEMPA, ella manifiesta que en tres meses el adulto alcanza a reconocer algunas palabras y escribir algunas frases que a veces no tienen sentido para él, pero considera que no logran leer y comprender textos completos como plantea la metodología. En su experiencia, los adultos pasaban por fases de aburrimiento frente a las herramientas utilizadas en el aprendizaje, algunos adultos manifestaban que los textos eran para niños(as) y ellos(as) eran ya adultos.

Aprender a leer y a escribir implica algo más que la adición de una destreza. La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es una oportunidad para conocer y discutir significados, para promover la reflexión y la acción. La lectura y la escritura son herramientas que posibilitan el acercamiento a otras personas, la interpenetración de ideas y la transformación de las realidades que las palabras reflejan. También son herramientas que en el proceso de ser transforman nuestra conciencia porque nos dan un mayor dominio sobre lo que nos rodea. Para Vygotski y para Freire la actividad educativa transcurre en contextos socioculturales e institucionales que deben tomar la experiencia cotidiana como punto de partida para nombrarla y renombrarla; para significarla y resignificarla, según se expande el universo de significados. La enseñanza de la lectura y la escritura debe insertarse en esos contextos para de ahí proceder a su generalización. En tanto herramientas, la lectura y la escritura nos dan acceso a otro nivel en la manipulación de la realidad.⁶⁴ (El subrayado es mío)

Otro de mis interrogantes era cómo se siente el adulto analfabeta frente a textos que son exclusivamente diseñados para niños. Desde la perspectiva de Freire, uno de los primeros acercamientos al grupo analfabeta, consiste en invitarlo a que lea el contexto y comparta su historia en un ambiente dialógico y desde allí, extraer las palabras que para ellos tienen sentido y significado, y con esas palabras invitarlos a organizar otras, dando explicación al contexto que están identificando. Este ejercicio de lectura de la vida se saca de toda la riqueza acumulada en su historia, de su cultural, de su vida social. Es un ejercicio de la lectura de palabras, pero también de

64 RODRIGUEZ Arocho, Wanda C. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. Documento: EL TEMA DE LA CONCIENCIA EN LA PSICOLOGÍA DE VYGOTSKI Y EN LA PEDAGOGÍA DE FREIRE: IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN.
<http://www.pddpupr.org/docs/EI%20tema%20de%20la%20conferencia%20Vygotsky,%20Freire.PDF>

lectura de su realidad, de resignificarla, de encontrarle sentido no sólo a su condición de analfabeta, sino a su postura en un grupo social.

Debido a los interrogantes planteados y con el deseo de encontrar respuestas que me brindaran la posibilidad de entender el proceso de la alfabetización, me dispongo a hacer unos primeros acercamientos sobre las concepciones y las metodologías trabajadas tanto por el GEEMPA como por Paulo Freire, tomando algunos elementos de encuentro con Lev Vygostky, debido a la cercanía que tengo con este autor desde mi formación como Recreadora.

El capítulo lo voy a desarrollar primero desde los subtemas, para luego llegar al tema principal que me interesa mostrar: El contraste entre los dos modelos que revisé para mi intervención social, GEEMPA y Paulo Freire.

2.1.1. Conceptos orientadores del enfoque de Alfabetización del GEEMPA.

Leyendo los tres tomos de la Didáctica de la Alfabetización, que plantea GEEMPA, y desde la propia vivencia que pude experimentar como aprendiz en capacitación ofrecida por Esther Grossi y colaboradores en el año 2005, me aventuro a reconocer algunos conceptos que enriquecen la metodología de investigación y acción que plantea el modelo didáctico GEEMPA.

El primer concepto que visualizo es la idea de que la inteligencia no es un don que nace con el sujeto sino que se adquiere a través del aprendizaje, por lo tanto todos los seres humanos estamos en capacidad de aprender. Sostienen, por ejemplo, que un niño(a) con desnutrición severa, como pudo comprobar el grupo de investigación GEEMPA en Brasil, tiene la misma capacidad cognitiva que otro en condiciones de nutrición normal. Aquellos niños(as) con poco desarrollo muscular y óseo tienen un sistema nervioso que les permite alcanzar el conocimiento que la escuela les brinda, por lo que plantean que el mal desempeño en la escuela no está relacionado con la alimentación y que, por ende, el conocimiento debe ser equitativo.

El segundo mensaje que encuentro en la metodología de intervención, a la que le llaman *Didáctica de la Alfabetización*, se basa en los postulados del constructivismo en especial a la teoría de Jean Piaget trabajada por Emilia Ferreiro.

La aplicación en escuelas de esas conquistas sobre el proceso de alfabetización constituye otro campo de investigación que es la didáctica de la alfabetización. Sobre los elementos dados por los estudios de Emilia Ferreiro se puede construir un método para alfabetizar. El GEEMPA prefirió y prefiere trabajar en torno a un programa más amplio

que la determinación de un método de alfabetización, optando por construir una propuesta didáctica⁶⁵.

Desde una mirada vygotskyana esto quiere decir que aprender significa una interacción permanente con la cultura y con el contexto que rodea al sujeto. No se trata de aprendizajes mnemotécnicos, sino de darle sentido o proporcionar significados a las cosas en una interacción constructiva, en donde el profesor o el par son los principales aliados del aprendizaje. Advierten que en la enseñanza, las competencias del profesor son claves para ayudar al alumno a atravesar cada una de las etapas en el nivel de organización del pensamiento.

El tercer concepto muy ligado al anterior, es que el aprendizaje es una consecuencia cultural y no solamente natural. Como seguidoras de los postulados de Piaget, establecen que la supervivencia no está solamente grabada en nuestros genes, hay cosas que se aprenden sin necesidad del ámbito escolar, otras sin embargo deben ser desarrolladas con la planeación científica y sistemática que da la escuela.

La primera vertiente que distingue la propuesta didáctica del GEEMPA es la de la determinación de las instancias que interfieren en el aprendizaje. Decimos que varias instancias interactúan, a nivel individual, en la construcción de los conocimientos. Son ellas: -La instancia lógica;-la instancia simbólica o dramática; - la instancia del cuerpo; - la instancia del organismo.⁶⁶

El grupo de estudio GEEMPA encuentra que la escuela tradicional, sobre todo en los sectores populares, es inefectiva con los niños(as) que provienen de las familias menos favorecidas. Precisamente por eso requieren atención y medios para hacer que los avances científicos sobre el aprendizaje estén disponibles y que se adapten para enseñar eficazmente a todos.

¿cómo justificar el fracaso de los niños en la escuela? Dos hechos conducen a la conclusión de que ese fracaso se justifica por una inadecuación de la propuesta escolar. Primero (...) reprobando en masa alumnos de clases populares provoca la internalización del estigma de su incapacidad de vencer en los aprendizajes escolares (...) segundo los niños de clases populares llegan a la escuela con un conjunto de conocimientos muy diferentes de aquellos que traen los niños de clases

⁶⁵ GROSSI, Esther Pillar. Didáctica de la Alfabetización VOL.I. Editorial GEEMPA-Grupo de Estudios Sobre Educação. Metodología de Pesquisa e Acão. Pág. 49

⁶⁶ GROSSI, Esther Pillar. Didáctica de la Alfabetización VOL.I. Editorial GEEMPA-Grupo de Estudios Sobre Educação. Metodología de Pesquisa e Acão. Pág. 41

*alta y media en lo que respecta a la alfabetización aunque sus potenciales cognitivos se equivalgan*⁶⁷.

El cuarto concepto acerca del aprendizaje es que uno aprende del entorno vital y que la escuela debe identificar qué saberes traen los alumnos en sus experiencias del día a día. El aprendizaje se da en la interacción entre el sujeto, el entorno y la dimensión de los otros; en esta interrelación, el sujeto que aprende construye y deconstruye hipótesis que le van permitiendo afinar y afianzar los conocimientos. Esta concepción corresponde a la mejor interrelación entre el pensamiento de Piaget y de Freire; esto es, entre la epistemología genética y la antropología del aprendizaje, la articulación entre el sujeto de la inteligencia y el sujeto de la cultura.

*Importa señalar también la dimensión específica de lo sociocultural en el aprendizaje. No se puede estudiar al ser humano como un sistema cerrado en el individuo. Él siempre está constituido a partir del otro. Wallon dijo que somos genéticamente sociales. La estructura inteligente es eminentemente intersubjetiva (...) Esta intersubjetividad incluye no solamente la relación de quien oficialmente es designado como profesor y alumno, sino que engloba también la interacción entre iguales en el aprendizaje*⁶⁸

El quinto concepto que plantea el grupo de estudios GEEMPA, es el concerniente al error constructivo. Es sabido que enseñar a leer y escribir; aprender, conocer y acompañar este proceso, es una aventura estimulante con valiosos y estupendos resultados cognitivos y sociales. Apropiando las palabras de Freire⁶⁹, aprender es un acto liberador y a la vez se convierte en un acto de afirmación para quien aprende, si se respeta su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje implica duros momentos de conflicto y ruptura porque el pasaje de un nivel a otro de conocimiento sólo es posible a través de la experiencia de deconstruir lo que se creía correcto, para construir otra hipótesis más avanzada, más cercana y más próxima al conocimiento buscado.

La capacidad de superar frustraciones es una exigencia inherente al aprendizaje verdadero, que comprende en su centro el reconocimiento

⁶⁷ ÍDEM. Pág. 48

⁶⁸ GROSSI, Esther Pillar. Didáctica de la Alfabetización VOL.III. Editorial GEEMPA-Grupo de Estudios Sobre Educação. Metodología de Pesquisa e Ação Pág. 26

⁶⁹ FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la Libertad. Editora Civilização Brasileira S. A. Traducción directa de Lilián Ronzoni. Impreso en Montevideo Uruguay.

*de errores. Los errores se infiltran en toda construcción del saber, en el sentido de que conocimiento e ignorancia vienen juntos*⁷⁰.

GEEMPA sostiene que esta pedagogía, por encima de todas, es la que requieren las clases sociales más necesitadas; una pedagogía que comparte el conocimiento con todos para posibilitarles convertirse en ciudadanos capaces de participar más efectivamente en la sociedad y en la vida.

El sexto concepto que observo en la propuesta metodológica es la necesidad de tener una teoría coherente que respalde el acto pedagógico. Advierten el peligro de modelos pedagógicos eclécticos que, basados en la mezcla de teorías disímiles, llevan a la práctica actividades ineficaces.

*(...)utilizar la propuesta del GEEMPA, que tiene por base los estudios de Emilia Ferreiro, tiene que compatibilizarse con el cuadro más amplio del constructivismo, tal como propone la teoría de Piaget, como una hipótesis epistemológica para la práctica pedagógica. La propuesta didáctica del GEEMPA asociada a otras teorías de aprendizaje, que no sea la del constructivismo, no hace sentido y, probablemente, no va a funcionar*⁷¹.

En la lectura de los libros de *La Didáctica de la Alfabetización*, es evidente la influencia del constructivismo; El Grupo de Estudios reconoce que su metodología pedagógica se basa en las ideas constructivistas de Piaget, Vygotsky, Wallon y, más adelante, Paulo Freire, autores que desarrollaron sus estudios en campos distintos, pero que concluyeron que el alumno es capaz de construir su propio aprendizaje, si se le dan las herramientas necesarias para el desarrollo del conocimiento.

Igualmente el GEEMPA aborda los conceptos pos-constructivistas de Gerard Vergnaud y Sara Pain. De Vergnaud, apropia la teoría de los campos conceptuales que plantea que un concepto tiene sentido para una persona cuando se lo pone en el contexto de situaciones y problemas y no se lo reduce a una mera definición. De Sara Pain, apropia la definición sobre el proceso de aprendizaje a través de la inteligencia, el deseo, el cuerpo y el organismo, articulando la epistemología genética con el psicoanálisis y con la antropología. Esta apropiación se evidencia claramente en la siguiente cita:

Decimos que varias instancias interactúan, a nivel individual, en la construcción de los conocimientos. Son ellas: -La instancia lógica;-la instancia simbólica o dramática; - la instancia del cuerpo; - la instancia del organismo... La estructura simbólica o dramática, comúnmente

⁷⁰ GROSSI, Esther Pillar. Didáctica de la Alfabetización VOL.I. Editorial GEEMPA-Grupo de Estudios Sobre Educação. Metodología de Pesquisa e Ação Pág. 105

⁷¹ IDEM Pág. 40

llamada de inconsciente, es la instancia de la organización de la realidad subjetiva de cada persona, de aquello que caracteriza el mundo interior de cada uno de nosotros, de nuestros deseos (...) El organismo funciona como un aparato registrador, es la materia prima sobre la cual se va a construir el cuerpo. Es la potencialidad genética del ser humano, lo que caracteriza genéticamente el individuo (...) Justamente lo que hoy se considera es la interacción entre estos campos: la estructura lógica, la estructura simbólica, el cuerpo y el organismo como responsables por la adquisición de los conocimientos. En la interacción de estas cuatro instancias se basa la propuesta de alfabetización del GEEMPA⁷².

El último fundamento conceptual que encuentro en la metodología del GEEMPA es precisamente el que tiene que ver con la estructura de la Didáctica de la Alfabetización.

En la *Didáctica de la Alfabetización* que plantea el GEEMPA se pueden establecer unos momentos o fases de intervención que si bien no están explícitamente enunciados y desarrollados en los tres textos de la Didáctica, los logro identificar a partir de las notas que tomé durante mi capacitación en esta metodología:

Contrato didáctico que se establece en cuanto al tiempo y los espacios:

La propuesta didáctica establece un acuerdo entre los estudiantes y el profesor(a), y entre los pares, para que se comprometan con el acto de aprender. Desde el primer día de clase se acuerdan las condiciones sobre la intensidad horaria de las clases, la puntualidad, las medidas que se van a tomar por faltas de asistencia y los compromisos frente al aprendizaje.

Organización del grupo alrededor de un núcleo común: Retomando el sistema de círculos de aprendizaje implementados por Freire, el GEEMPA considera que organizar a los estudiantes en pequeños grupos facilita el diálogo y el intercambio de saberes entre pares, lo cual propicia el aprendizaje. Desde la primera clase los grupos son organizados de acuerdo con nivel de conocimientos que traen los estudiantes o con la habilidad que tienen para aprender. Para ello se ha realizado previamente una *clase entrevista*⁷³ en la que los profesores involucrados en el proceso didáctico de alfabetización, establecen las diferencias y semejanzas, en grados de

⁷² GROSSI, Esther Pillar. Didáctica de la Alfabetización VOL.I. Editorial GEEMPA-Grupo de Estudios Sobre Educação. Metodología de Pesquisa e Acão. Págs. 41 y 45

⁷³ La clase entrevista es un instrumento que permite establecer el primer contacto entre el estudiante y el docente, se debe realizar de forma individual en un lugar silencioso y tranquilo y tiene una duración de 45 minutos. Se debe aplicar antes de implementar la Didáctica GEEMPA y cuando finaliza cada período académico, de tal manera que se logre observar los avances de cada estudiante. En la entrevista se evalúa al estudiante bajo 10 tareas las cuales llevan un fin específico: examinar que tanto ha avanzado éste, en los procesos de lectura y de escritura.

analfabetismo, encontradas en los aspirantes al proceso alfabetizador para así ubicarlos en los grupos de aprendizaje.

Cada mes se cambia la organización de los grupos teniendo en cuenta criterios como la simpatía o empatía de los estudiantes, los niveles de desarrollo en el proceso de adquisición de la habilidad para leer y escribir, e incluso, mediante una votación en la que los estudiantes pueden elegir de quienes quieren aprender o con quiénes quieren compartir sus aprendizajes en los grupos. Este procedimiento permite la conformación de grupos heterogéneos que propician escenarios de aprendizaje diferencial.

El refrigerio como actividad didáctica: El refrigerio tiene una connotación de ritual de socialización e intercambio afectivo. Se desarrolla de diferentes maneras de acuerdo a lo que los participantes propongan. La característica común es que los participantes de un núcleo común (mesa de trabajo), atienden a la otras mesas y para ello se realiza una actividad especial como por ejemplo, elaborar en papel los individuales en donde se colocan los platos y vasos. En otras ocasiones se lleva una canción y se canta mientras se sirve el refrigerio etc. En este ritual está involucrado el docente. Más allá de ser un soporte nutricional o estímulo para asistir a la clase, el refrigerio es la posibilidad de establecer vínculos afectivos entre los participantes alrededor del acto de alimentar.

El juego como una forma privilegiada para proporcionar provocaciones. El juego en la Didáctica de Alfabetización geempiana aparece como una herramienta de provocación para el aprendizaje. Se utilizan los juegos de competición porque con ellos se está trabajando el dominio a la frustración, tema recurrente en el proceso de alfabetización:

(...)el juego implica la superación de la frustración de perder, porque necesariamente alguien pierde. La capacidad de superar frustraciones es una exigencia inherente al aprendizaje verdadero, que comprende en su centro el reconocimiento de errores. Los errores se infiltran en toda construcción del saber, en el sentido de que conocimiento e ignorancia vienen juntos⁷⁴

Los momentos de contacto con aspectos culturales del entorno. En la didáctica de aprendizaje del GEEMPA, hay una jornadas extra en las que a los estudiantes se les lleva a observar obras de arte en un museo de la ciudad, o se les lleva a un espectáculo deportivo, musical o de baile; a una sala de cine a ver una película, a una obra de teatro o títeres, dependiendo de la dinámica cultural que tenga la zona donde se realiza la alfabetización. Estas jornadas tienen una intencionalidad pedagógica que busca aprovechar

74 GROSSI, Esther Pillar. Didáctica de la Alfabetización VOL.I. Editorial GEEMPA-Grupo de Estudios Sobre Educação. Metodología de Pesquisa e Acáo. Pág. 105

la imaginación, la creatividad y la sensibilidad que entregan los artistas, como provocaciones para que el estudiante en clase logre expresar, a través de palabras generadoras, conceptos aprendidos de la experiencia vivida en las jornadas y los simbolice a través de la palabra escrita.

La evaluación: No tiene la connotación de la evaluación de la escuela tradicional, porque no se le otorga una nota al estudiante para establecer los niveles de aprendizaje o para indicar si cumplió bien o mal con la tarea propuesta. Se trata, en cambio, de llevar un record para comprender el progreso o retroceso que el estudiante tiene en su proceso de aprendizaje y buscar alternativas para ayudarlo a adquirir las habilidades que necesita para escalar en el conocimiento. Para este efecto, se realiza la *clase entrevista* cada uno o dos meses, desde el inicio y hasta que finalice el proceso de alfabetización.

Esta evaluación es graficada por el docente teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje (pre-silábico, silábico, alfabético) adquirido por el estudiante. Esta gráfica es colocada en un lugar visible para que los estudiantes revisen en qué nivel de aprendizaje se encuentran, sus avances o posibles retrocesos, y se motiven a escalar al siguiente nivel. No tiene una finalidad competitiva, sino que se trata de que cada estudiante reflexione sobre su progreso y de que, en compañía de sus pares y del docente, se fije nuevas metas para alcanzar el siguiente nivel, pues todos pueden llegar a ocupar el nivel más alto.

Acompañamiento a la Planeación de los docentes: *La Didáctica de la Alfabetización* del GEEMPA le da una especial atención al proceso de planeación del trabajo docente; por tal razón establece una reunión semanal de media jornada, para que los profesores vinculen la teoría con la práctica comentando sobre lo que se ha hecho o se quiere hacer. Los profesores deben trabajar en pequeños grupos intercambiando sus éxitos o fracasos en la implementación del modelo y buscan apoyo para solucionar los bloqueos que se les presenta en la práctica. Esta manera de trabajar enriquece el quehacer pedagógico desde la diversidad de experiencias vividas y compartidas por cada docente.

2.1.2. Concepciones del Modelo de Paulo Freire.

Paulo Freire es reconocido a nivel mundial como una de las personas que más se interesó por una educación emancipadora, empezando en su natal Brasil. La alfabetización para Freire pasa a ser una propuesta política, en la que tanto hombres como mujeres tiene el derecho y la libertad de aprender a leer y comprender la realidad que habitan, para transformarla.

Gran parte de su vida la dedica a estudiar la relación dialéctica que debe establecer el ser humano con el mundo que lo rodea. Ocupa altos cargos en el gobierno brasilero, lo que le permite conocer la situación de la educación en su pueblo y crear mecanismos para que la gente reconozca la realidad que está viviendo. Pero su pensamiento resultó altamente cuestionador de la dictadura que dirigía en su momento al Brasil, lo cual lo llevó al exilio, y desde allí empezó a divulgar su pensamiento a través de escritos como “Pedagogía de la Libertad” y “Pedagogía del Oprimido”.

Estos dos escritos muestran un ideal de democracia distinto al que se vivía en la época en que fueron producidos, pero dejaron su impronta en normas y leyes que más tarde fueron retomadas no sólo en Brasil, sino en Chile, en donde participó en campañas de alfabetización antes de que llegara el régimen de Pinochet. Posteriormente tiene la oportunidad de intervenir en el proceso de alfabetización y en el diseño del sistema educativo de Guinea Bissau, así como también en la transformación política que allí se dio.

Me genera un especial interés Paulo Freire por dos razones: La primera, porque su pensamiento es uno de los pilares de la concepción de la Recreación Guiada que se ha construido en el marco de la Educación Popular; y la segunda, porque su pensamiento me permite reflexionar sobre mi ejercicio docente.

Arranco con la siguiente frase de una de sus tantas intervenciones, frase que me ha acompañado desde mi ingreso a la Universidad:

*El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre... estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.*⁷⁵

Lo que me deja esta frase, es que por mucho que lea, si no logro comprender lo que leo, esas ideas no me van a servir para mi quehacer profesional; uno debe tener conciencia de lo que está leyendo y de la aplicabilidad que eso tiene en el contexto social en el que uno se mueve. En honor a sus palabras,

75 Conferencia en la Escuela de Psicología Social de Buenos Aires.
http://www.youtube.com/results?search_query=Conferencia+Freire+año+1992

voy hacer un esfuerzo por no irrespetar sus planteamientos y por hacer una interpretación lo menos bancaria de ellos.

El primer aporte que me entrega Paulo Freire, es cuando habla sobre la educación problematizadora, en ello invita a que miremos críticamente el mundo en que estamos mediante el *diálogo cognoscente*; de allí que debamos estar en una constante pregunta reflexión sobre lo que hacemos o dejamos de hacer. Aquí la pregunta se convierte en el mecanismo más sencillo y oportuno para que pensemos el mundo. Una pregunta bien y oportunamente formulada es un mecanismo esencial de comunicación con el otro, sobre todo si se da en un ambiente de confianza y libertad.

(...)cada vez que se le limita la libertad se transforma en un ser ajustado o acomodado. Es por eso por lo que, minimizado y cercenado, acomodado a lo que se le imponga, sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora⁷⁶.

A pesar de las múltiples críticas que tuvo por sus reflexiones frente a la libertad, la historia ha demostrado que no estaba equivocado y que sus ideas están hoy más vigentes que nunca. Hay que problematizar el futuro para construirlo, pues la mecanización a la que hemos sido sometidos hace que se pierda el papel de la conciencia del sujeto, que es quien hace la historia.

En el entorno escolar, hoy día se sigue siendo aplicando la educación “bancaria” que tanto criticó Freire. Esta manera de concebir la educación termina por desconocer al hombre; se hace necesario partir de que el sujeto existe con toda su historia y que por lo tanto se debe educar desde su historia con sus problemas.

De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo⁷⁷

Freire concibe la educación desde una mirada dialógica en la que el diálogo se establece como un acto de amor; considera que no debe ser una relación de sumisión de unos a otros, ni de puntos de vista irreconciliables que lleven a guerras, debe ser un acto de reconocimiento y respeto por el otro; de visibilización de ese otro como alguien con quien también se tiene que contar. Aquí esta fuertemente marcada la voluntad de cambio, de no seguir con el esquema de una educación “bancaria”, con la total pérdida de la libertad.

76 FREIRE, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. Libro virtual. Pág.32.
www.quedelibros.com

77 FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Libro virtual. Pág.64. www.quedelibros.com

“No me cabe duda de que mi principal cometido como padre, amante de la libertad, pero no licencioso, celoso de mi autoridad, pero no autoritario, no consiste en manipular la opción partidista, religiosa ni profesional de mis hijos, “guiándolos” hacia este o aquel partido o ésta o aquella iglesia o profesión. Por el contrario, sin ocultarles mi opción partidista y religiosa, lo que me cabe es testimoniarles, mi profundo amor por la libertad, mi respeto a los límites sin los cuales me angosta mi libertad, mi acatamiento de su libertad en proceso de aprendizaje para que, en el futuro, ellos y ellas la utilicen plenamente tanto en el campo político como en el de la fe (...). No me interesa que mis hijos e hijas nos imiten como padre y madre como que, reflexionando sobre nuestras huellas, den sentido a su presencia en el mundo. Testimoniarles la coherencia entre lo que digo y lo que hago, entre el sueño del que hablo y mi práctica, entre la fe que profeso y las acciones en las que me comprometo es el modo auténtico de educarlos, educándome con ellos y con ellas, en una perspectiva ética y democrática”⁷⁸

No se trata de problematizar el mundo despótica y autoritariamente, se trata de orientar y guiar desde unos parámetros en los que la autoridad y la libertad no riñan.

Desde aquí Freire hace un nuevo llamado a la coherencia entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice y lo que se hace; no podemos pedirle respeto a alguien a quien no se respeta, tampoco podemos pedirle al otro que se cuestione sobre lo que hace, si nosotros no estamos en continua crítica sobre lo que hacemos. Nos invita a estar en un constante trabajo de autocrítica coherente sobre nuestro accionar con los demás; desde donde estemos, en la casa, con los padres, con los hijos, con la comunidad.

En “Cartas a Guinea Bissau-Apuntes a una experiencia pedagógica en proceso”, Freire plantea retos a las que se ve enfrentado cualquier pedagogo para enseñar; uno de ellos es tener una mirada neutral sobre lo que está sucediendo en el entorno.

Sabíamos que iríamos a trabajar no con intelectuales ‘fríos’ y ‘objetivos’ ni con especialistas ‘neutrales’, sino con militantes comprometidos en el esfuerzo serio de re-construcción de un país (...) de ahí la alegría con que recibimos la invitación: alegría de poder ser una parte, por modesta que fuera, en la respuesta al desafío que significa esa re-construcción (...) Este proyecto al igual – al igual que las propias bases de nuestra colaboración – tenía que nacer allí, pensado por los educadores nacionales en función de la práctica social que se da en el país”⁷⁹

⁷⁸ FREIRE, Paulo. (2001). Pedagogía de la Indignación. Ediciones Morata, S.L. Madrid. Págs. 47, 48

⁷⁹ FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea Bissau-Apuntes a una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI Editores. Décima Edición en Español. Año 2000. Págs:14 y 15

Como investigador que interviene una comunidad, reconoce que llega con toda su subjetividad y su carga emocional al proceso. No se debe olvidar que Freire ha sido un militante político en la lucha por las igualdades, en especial en su país; él lleva esa carga militante y por lo tanto, con su manera de abordar y ver el panorama que presentaba Guinea Bissau a su llegada, encuentra allí el escenario propicio para desarrollar lo que le fue esquivo en su natal Brasil.

Otro reto que plantea Freire frente a la manera de llevar el conocimiento, es despertar la creatividad tanto en el educador como en el educando. Freire invita a que el educador se provea de herramientas innovadoras que le permitan al educando enfrentar su realidad de analfabeta, abriéndose al acto de crear el conocimiento desde los recursos que tiene a su alcance. Invita a la curiosidad, a reinventar el acto de aprender...

Es el problema del papel creador y recreador, el problema de la re-invencción que el acto de conocer exige de sus sujetos, el problema de la curiosidad frente al objeto, cualquiera que sea el momento del ciclo gnoseológico en que estén, o en que se procura conocer el conocimiento existente, o en que se trata de crear el nuevo conocimiento. Son por lo demás momentos dicotomizables⁸⁰.

En cuanto a la Alfabetización, Freire considera que ésta es un acto político puesto que hay un compromiso directo entre quien alfabetiza y quien es alfabetizado, no se trata de llevar al analfabeta a una memorización de palabras sin sentido, se trata que cada persona entienda lo que aprende y pueda ser crítico de la situación en que se encuentra.

(...)lo importante en la alfabetización de adultos no es un aprendizaje en la lectura y la escritura del cual resulte una lectura de textos carente de la comprensión crítica del contexto social a que los textos se refieren (...), por el contrario, se impone que los alfabetizandos perciban o ahonden la noción de lo que verdaderamente fundamental, lejos de ser la lectura de ser la lectura de historias enajenantes, consiste en hacer historia y por ella ser hechos y rehechos⁸¹.

Este reto de alfabetizar y sobre todo alfabetizar adultos, requiere de otro elemento que debe tener presente quien alfabetiza: la valoración del saber que la persona trae al proceso de aprendizaje. No se trata de idealizar el saber popular, sino de reconocer lo que la persona conoce y el nivel de comprensión con que llega al proceso de alfabetización.

80 FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea Bissau-Apuntes a una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI Editores. Décima Edición en Español. Año 2000. Pág:20

81 IDEM Pág:34 y 35

Freire hace un llamado de atención especial a quien alfabetiza para que reconozca y valore, que las personas no llegan como una tabla rasa, sino que llegan con una infinidad de conocimientos que pueden ser muy útiles al momento de acercarlos a la lectura y escritura de las palabras.

La alfabetización de adultos puede verse verdaderamente como una introducción al esfuerzo de sistematización del conocimiento que los trabajadores rurales y urbanos van alcanzando a medida que realizan su actividad práctica, la cual no se explica nunca por sí misma sino por las finalidades que la motivan... la valoración (no la idealización) de la sabiduría popular; valoración que implica la actividad creadora del pueblo y revela los niveles de su conocimiento en torno a la realidad... dicho en otras palabras, se trata de conocer con el pueblo la manera como el pueblo conoce los niveles de conocimiento⁸².

Es una invitación a reconocer el trabajo y el esfuerzo que alfabetizadores y alfabetizandos hacen en el ejercicio de aprender a leer y escribir, sin euforias exageradas que oculten las dificultades encontradas, ni juicios desvalorizantes que acaben con la moral de los participantes.

Por otro lado, Freire hace énfasis especial en el papel que cumple el equipo interdisciplinario como garantía de un proceso de enseñanza, en el que el diálogo e intercambio permanente se vean reflejados en los alfabetizandos. En otras palabras, es necesario estar en constante diálogo con las otras personas que rodean el proceso de aprendizaje, para que juntos conozcan y reconozcan las necesidades y las estrategias que se van a llevar a cabo:

El dialogo entre nosotros y los equipos nacionales, asegurado por el hecho de que ellos y nosotros tratábamos de conocer una misma realidad, era el sello de ese acto de conocimiento. Conociendo y reconociendo juntos era como podríamos comenzar a aprender y a enseñar juntos también (...) diálogo como sello del acto de conocimiento, como también en lo que se refiere al papel de los sujetos cognoscentes en este acto⁸³

Freire en su experiencia pedagógica en Guinea Bissau, hace una reforma a la educación pensando desde una lógica nacional, o sea, de acuerdo con lo que acontece en ese momento político de ruptura con la colonialidad portuguesa y contra los intereses coloniales. La nueva postura curricular de ir aprendiendo en la práctica y desde las vivencias cotidianas involucradas dentro de la escuela, prepara al educando como ser activo en de una sociedad que está en guerra y en proceso de cambio. A diferencia de la educación desde la perspectiva de la colonialidad portuguesa, que educa en

82 FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea Bissau-Apuntes a una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI Editores. Décima Edición en Español. Año 2000. Págs:36 y 37

83 IDEM Págs: 55 y 56

la individualidad, aquí se plantea educar desde lo colectivo y mediante la ayuda mutua.

Sin embargo para Freire es claro en que sólo el proceso de alfabetización no puede llevar a un pueblo a tomar una postura emancipadora; la alfabetización hace parte de una serie de mecanismos desencadenantes, que necesitan ser activados para que emerjan las transformaciones que permitan acabar con las injustas desigualdades de una sociedad. Para que ello se dé es necesario que las personas asuman una postura crítica sobre la realidad en la que están viviendo.⁸⁴

2.1.2.1 El método alfabetizador de Paulo Freire.

Aunque Freire manifestara en Cartas a Guinea Bissau que no hay métodos exactos para seguir y que el pedagogo debe ser creativo y esteta, en su primera experiencia con adultos analfabetas⁸⁵ diseñó junto con sus colaboradores una matriz de trabajo por fases que organizan y orientan un proceso pedagógico; algunas de ellas son tenidas en cuenta en la experiencia de alfabetización que estoy analizando.

La primera fase lleva por nombre **Obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabaja**⁸⁶. Aquí hace una invitación al reconocimiento del contexto en el que se desenvuelven las personas que desean ser alfabetizadas. Para ello plantea unos encuentros informales con personas del entorno en donde se va desarrollar el proceso pedagógico, con el objetivo de que el educador se vaya familiarizando con los vocablos de mayor sentido emocional y típicos del pueblo. La idea es ir obteniendo resultados ricos en lenguaje popular que permitan romper barreras con las personas que llegan al acto alfabetizador. Estas entrevistas brindan la oportunidad de conseguir palabras generadoras que salen del contexto y no del equipo de docentes que van alfabetizar.

La segunda fase la denomina **Selección del universo vocabular estudiado**. Una vez se ha recogido del contexto el cúmulo de palabras, se debe realizar una selección bajo ciertos criterios:

84 FREIRE, Paulo y MACEDO Donaldo. Alfabetización Lectura de la Palabra y lectura de la realidad. Temas de Educación. Editorial Paidós Barcelona-Buenos Aires-México. Pág: 116

85 FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la Libertad. Editora CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA S. A. Traducción directa de Lilián Ronzoni. Impreso en Montevideo Uruguay. Págs: 134-138.

86 IDEM Pág. 134

- Aquellas palabras con una riqueza fonética reconocida.
- Palabras que presentan alguna dificultad fonética de la lengua, llevando al alfabetizando desde la menos compleja a la de mayor complejidad de pronunciación.
- Palabras que conlleven a un compromiso social, cultural, político, etc.

La tercera fase está orientada a **La creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar**⁸⁷. Con las palabras escogidas se preparan situaciones problematizadoras codificadas (imágenes que representen la situación), para que los grupos con la ayuda del guía realicen debates en torno a las imágenes y empiecen a adquirir conciencia sobre la situación, internalicen conceptos y al mismo tiempo se alfabeticen.

La cuarta fase **Elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo**⁸⁸ invita al educador a que se apoye con material didáctico elaborando fichas, que no deben convertirse en una camisa de fuerza para el educando, sino que deben servir como herramientas didácticas en su aprendizaje.

La quinta fase **Preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores**⁸⁹. Relacionada con la cuarta, trata de preparar otras fichas que contengan la descomposición de las palabras generadoras en familias fonéticas. Freire advierte sobre el peligro de que en este ejercicio preparatorio el educador caiga en la vieja tradición de domesticar en vez de educar.

A través de estas fases Freire muestra que el proceso de alfabetizar no es estático, que tiene su propia dinámica y que se debe acomodar al grupo poblacional con el que se llega a trabajar. Es indispensable conocer y reconocer el contexto socio-histórico cultural en donde se desarrollan las dinámicas, planteamiento que, como hemos visto, también encontramos en Lev Vygotsky. Aprendemos a través de los otros y con los otros, no se trata de hacer cartillas y repartirlas para que cualquiera las difunda; se requiere de un guía preparado, dispuesto, lleno de amor pero no asistencialista, de un orientador en el complejo andamiaje del aprendizaje.

Los contenidos se tornan vacíos si no se exponen a la manipulación de las personas. Con esta reflexión en mi mochila de viaje, me adentro en el

87 FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la Libertad. Editora CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA S. A. Traducción directa de Lilián Ronzoni. Impreso en Montevideo Uruguay. Pág. 137

88 ÍDEM

89 ÍDEM Pág. 137

camino de una alfabetizadora más, en el mundo complejo de los símbolos y los signos.

2.1.3. Conceptos Claves de Vygotsky. Una mirada desde la Alfabetización vygotskyana

Después de mi acercamiento a Paulo Freire, es de mi interés retomar a Lev Vygotsky debido a las posturas tan cercanas frente al tema de la educación.

Hay coincidencias interesantes que me gustaría evidenciar en este trabajo. Ambos estudian derecho y logran su titulación y ambos se interesan por la Psicología y la Educación; igualmente ambos se interesan por demostrar cómo la educación es la vía para mejorar las condiciones sociales de un pueblo.

Aunque nacieron en contextos sociales e históricos distintos, ambos llegan a la misma conclusión por vías diferentes, uno desde la psicología y el otro desde la educación: que la conciencia está muy ligada a las prácticas sociales y al contexto histórico en el que se está educando. Transformar la manera alienante como imparte la educación, es para ambos un estado necesario para favorecer cambios en el funcionamiento de la conciencia. Esta postura fue para ambos motivo de rechazo en el ambiente político que les tocó vivir.

Lev S. Vygotski nace en noviembre de 1896 en Orsha, una ciudad de provincia en Belorusia, y muere en Moscú en el verano de 1934. Su mayor producción intelectual se da en plena revolución socialista. La guerra civil y la intervención extranjera llevan a Rusia a una situación económica precaria, escasean los alimentos y la población se ve abocada a largos períodos de hambre en los que mucha población es víctima de la tuberculosis, enfermedad de la que no puede escapar Vygotsky y que finalmente acabó con su vida.

En su corta existencia desarrolló una variada y rica producción. Mi interés se centra en la *“Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores”* en especial en la *“Prehistoria del Lenguaje Escrito”*, sin dejar de referirme a otras de sus obras que soportan el análisis del presente estudio.

Vygotsky hace planteamientos importantes sobre las prácticas de la enseñanza escolar. Pone en relevancia el complejo sistema del lenguaje escrito en el desarrollo de aprender a leer y escribir.

El lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales. El nexo intermedio, es

*decir, el lenguaje oral puede extinguirse gradualmente y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente los objetos designados, así como sus relaciones recíprocas.*⁹⁰

Para Vygotsky el dominio del lenguaje escrito implica todo un proceso de aprestamiento que se da a lo largo del desarrollo social e histórico de la persona. La construcción de la conciencia a partir de la interiorización del lenguaje, el papel importante que le da al diálogo, la importancia del contexto en los procesos de aprendizaje y la necesidad constante de distinguir el significado del sentido en las palabras, son conceptos que comparten Vygotsky y Freire a lo largo de su producción teórica.

Para Vygotsky las palabras han surgido a través de la aparición de los signos y al tomar forma adquieren un significado con sentido en un contexto específico; por ejemplo, un niño(a) observa un pato y su mamá le dice “cua”, como el pato estaba en el agua, el niño(a) le dice “cua” al agua, pero si ve una gallina, también le dice “cua”. Esto sucede porque la base representacional inicial fue la primera imagen que vio el niño(a). Mas adelante el niño(a) le dará el significado real a la imagen que ve. Sin embargo, hay niños(as) y adultos que en el transcurso de su desarrollo psicológico no alcanzan a comprender el significado convencional de una palabra.

*La historia de toda palabra demuestra que su aparición estuvo ligada a una determinada imagen. Después, según las leyes del desarrollo psicológico, tales palabras dieron origen a otras. Así pues, las palabras no se inventan, no son el resultado de condiciones externas o decisiones arbitrarias, sino que proceden o se derivan de otras palabras. A veces, las nuevas palabras surgen por haberse transferido el viejo significado a nuevos objetos*⁹¹.

Este concepto del significado de la palabra se ve reflejado en el pensamiento de Freire cuando hace hincapié en la necesidad de trabajar con el educando desde la palabra generadora. Desde la mirada de Vygotsky diría que Freire desea que las personas antes de escribir la palabra comprendan el significado que ella tiene; y no cualquier significado, sino uno social. Uno que lo haga consciente de la situación que está viviendo. Freire igualmente plantea la necesidad de trabajar los códigos como son, los códigos de algunos pueblos representados en el arte, la música y las expresiones

90 VYGOSTKI, Lev Semiónovich. Obras Escogidas Tomo III. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Comisión Editorial para la edición Rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Capítulo 7. La Prehistoria del Lenguaje escrito. Pág. 184

91 VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Obras Escogidas Tomo III. Historia del Desarrollo de las Funciones psíquicas Superiores. Comisión Editorial para la edición Rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Capítulo 6. Desarrollo del Lenguaje Oral. Pág. 177

corporales, pues todos ellos son signos que están significando cosas en contextos distintos.

Finalmente, quiero presentar un cuadro que sintetiza y visibiliza los aspectos en los que cada una de los tres enfoques presentados se acercan o se alejan en su manera de intervenir con la comunidad. Este mapa me servirá posteriormente de referencia para identificar los aportes que cada una de las metodologías se reflejan en los resultados de mi trabajo.

TABLA N° 3

ANÁLISIS COMPARATIVO GEEMPA - FREIRE - VYGOSTKY			
	<i>GEEMPA</i>	<i>PAULO FREIRE</i>	<i>LEV VYGOSTKY</i>
Población atendida	Aunque la Didáctica de la Alfabetización (tomos I, II y III) se basa en experiencias adelantadas con niños en edad escolar y en extraedad, la metodología de Geempa se ha implementado también con adultos analfabetas y con personas en condiciones de discapacidad.	Su método está dirigido a personas adultas que no tuvieron acceso a la escuela.	
Condiciones para el aprendizaje	El aprendizaje del alumno se da a través de la interacción con el profesor y en relación con el entorno cultural que lo rodea. Se reconoce el papel importante que juega el par en el proceso de aprendizaje, pero deslinda radicalmente la intervención de la familia en los procesos de aprendizaje al considerar que la educación escolar es una responsabilidad exclusiva de la escuela.	La ayuda del entorno social en especial de los pares y la familia son importantes para el proceso del aprendizaje. El docente es un guía que está en constante aprendizaje con el alumno.	Desde su mirada constructivista establece que el aprendizaje se desarrolla en un contexto histórico y social en el que es fundamental la ayuda de otros (padres, familia, pares, etc.)
Adquisición del conocimiento	En el aprendizaje interactúan la lógica, lo simbólico, el cuerpo y el organismo.	La manera de llevar el conocimiento es despertar la creatividad tanto en el educador como en el educando. Invita a que el educador se apoye en herramientas innovadoras que permitan enfrentar al educando a su realidad de analfabeta, abriéndose al acto de crear el conocimiento desde los recursos que tiene a su alcance.	El aprendizaje es algo complejo y está fuertemente arraigado en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Toda persona pasa primero por un proceso de dominio de la cultura y del pensamiento, materializado en el empleo de herramientas como el lenguaje, la escritura, el cálculo y el dibujo. El aprendizaje es influenciado constantemente por el entorno en el que vive y luego desarrolla la atención
Herramientas utilizadas para el aprendizaje	El juego es una importante en la contribución al aprendizaje, en especial el juego de competición que brinda elementos que difícilmente podrían ser movilizadas con una tarea escolar de tipo convencional. En el juego de competición necesariamente alguien pierde, por lo cual éste es un medio apropiado para superar la frustración de perder.	Establece la necesidad de revisar códigos que traen las culturas y que son dignos de observar y trabajar, como es la danza, el dibujo, la expresión corporal muy propios de la cultura.	Propone el dibujo como elemento simbólico y los juegos teatrales como la manera de encontrar significado a las palabras.
	Las reglas en los juegos son las propias de éstos.	Se establecen acuerdos negociados para el acto de aprendizaje.	
	Ayudas con imágenes previamente preparadas por los educadores, extraídas de textos o elaboradas a partir de experiencias reales.	Ayudas con imágenes extraídas de la realidad que viven los educandos.	La imaginación creadora, reflejada en el juego, el dibujo, las artes, la narrativa.
	Las palabras generadoras son tomadas de los textos infantiles trabajados en clase y preparados por el docente; en otros casos surgen de las salidas pedagógicas.	Las palabras generadoras surgen del contexto en el que vive el educando y que ha conocido previamente el educador a partir de entrevistas realizadas a personas que habitan el entorno donde se va a alfabetizar.	
	El núcleo común que consiste en organizar a los educandos en subgrupos de cuatro estudiantes, de acuerdo con el grado de conocimiento previo que traen, por la empatía que han generado los educandos, por deseos personales de trabajar con determinados compañeros o por los niveles de desarrollo alcanzados en la escala. El grupo total no debe superar los 20 participantes	La alfabetización no se debe dar en masas sino en pequeños grupos llamados círculos de cultura organizados aleatoriamente por 20 personas como máximo.	

	ANÁLISIS COMPARATIVO GEEMPA - FREIRE - VYGOTSKY		
	GEEMPA	PAULO FREIRE	LEV VYGOTSKY
Estrategias de enseñanza	Se realizan evaluaciones que son graficada por el docente teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje (pre-silábico, silábico, alfabético) adquirido por el estudiante. Esta gráfica es colocada en un lugar visible para que los estudiantes revisen en qué nivel de aprendizaje se encuentran, sus avances o posibles retrocesos, y se motiven a escalar al siguiente nivel. No tiene una finalidad competitiva, sino que se trata de que cada estudiante reflexione sobre su progreso y de que, en compañía de sus pares y del docente, se fije nuevas metas para alcanzar el siguiente nivel, pues todos pueden llegar a ocupar el nivel más alto.	Es una invitación a reconocer el trabajo y el esfuerzo que alfabetizadores y alfabetizandos hacen en el ejercicio de aprender a leer y escribir, sin euforias exageradas que oculten las dificultades encontradas, ni juicios desvalorativos que acaben con la moral de los participantes.	
	Se enseña desde los niveles pre-silábico, silábico y alfabético.	Freire concibe la educación desde una mirada dialógica en la que el diálogo se establece como un acto de amor; considera que no debe ser una relación de sumisión de unos a otros, ni de puntos de vista irreconciliables que lleven a guerras, debe ser un acto de reconocimiento y respeto por el otro; de visibilización de ese otro como alguien con quien también se tiene que contar. Aquí esta fuertemente marcada la voluntad de cambio, de no seguir con el esquema de una educación “bancaria”, con la total pérdida de la libertad.	
	La propuesta didáctica establece un acuerdo entre los estudiantes y el profesor(a), y entre los pares, para que se comprometan con el acto de aprender. Desde el primer día de clase se acuerdan las condiciones sobre la intensidad horaria de las clases, la puntualidad, las medidas que se van a tomar por faltas de asistencia y los compromisos frente al aprendizaje.	Desde una perspectiva dialógica son los educandos quienes libremente muestran la voluntad de cambiar de no seguir con el esquema de una educación “bancaria”, con la total pérdida de la libertad.	Como se puede observar estos planteamientos se derivan del concepto de Zona de Desarrollo Próximo formulado por Vigotsky, que es la distancia existente entre lo que una persona puede aprender por sí sola (desarrollo real) al enfrentar retos cognitivos, y lo que puede aprender contando con la ayuda pedagógica de unos mediadores (desarrollo potencial). Cuando la persona logra comprender significativamente el concepto que está recibiendo, necesita cada vez menos de la mediación de un par, adulto o guía y adquiere la capacidad de devolver lo que ha aprehendido a otro par. Es allí cuando se
	Aunque en el diseño de las actividades hay ciertos momentos, rutinas, ritos y temas preparados, se trabaja desde la dinámica que el grupo plantea.	Aunque trae preparados temas, se trabaja desde la dinámica que el grupo le plantea.	
	La Didáctica establece una reunión semanal de media jornada, para que los profesores vinculen la teoría con la práctica comentando sobre lo que se ha hecho o se quiere hacer. Los profesores deben trabajar en pequeños grupos intercambiando sus éxitos o fracasos en la implementación del modelo y buscan apoyo para solucionar los bloqueos que se les presenta en la práctica. Esta manera de trabajar enriquece el quehacer pedagógico desde la diversidad de experiencias vividas y compartidas por cada docente.	Freire hace énfasis especial en el papel que cumple el equipo interdisciplinario como garantía de un proceso de enseñanza, en el que el diálogo e intercambio permanente se vean reflejados en los alfabetizandos. En otras palabras, es necesario estar en constante diálogo con las otras personas que rodean el proceso de aprendizaje, para que juntos conozcan y reconozcan las necesidades y las estrategias que se van a llevar a cabo	

CAPÍTULO 3. Resultados de la investigación (1)

3.1. Las formas de actividad conjunta

- 3.1.1. Descripción del contexto amplio de la recogida de datos
- 3.1.2. El contexto de Actividad Conjunta Alfabetizadora / Alfabetizandas
- 3.1.3. Los segmentos de interactividad

3.2. Discontinuidades y actividad conjunta

- 3.2.1. Las Interrupciones externas o internas
- 3.2.2 Los malentendidos
- 3.2.3 Los desacuerdos.

3.1. Las formas de actividad conjunta

*La lectura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre otros, así como la lectura de especialistas que no tratan propiamente de la alfabetización sino del proceso de lectura, como Mansa Lajolo y Ezequiel T. da Silva, son de importancia indiscutible.*⁹²

En el presente capítulo me propongo dar cuenta de los resultados y las interpretaciones que corresponden al primer nivel de análisis del Modelo Metodológico para el Estudio de la Influencia Educativa, en adelante MEIE⁹³

Recordemos que el primer nivel de análisis del MEIE propone una aproximación a las formas de actuación de los participantes del triángulo interactivo, en este caso la alfabetizadora, las alfabetizandas y los contenidos y/o tareas del proceso de alfabetización, desarrollados durante la Secuencia de Actividad Conjunta que ha sido observada.

El propósito de este primer nivel de análisis está relacionado con mi interés de reconocer, con cierto detalle, cómo se manifiesta la influencia educativa de la alfabetizadora en la interactividad con las alfabetizandas, es decir, qué hace: ¿pregunta siempre con la misma función? ¿expone?, ¿conversa?; ¿anima?, ¿regaña?, propone o sigue diálogo de interés para las alfabetizandas? ¿cómo ayuda a resolver problemas de aprendizaje?, ¿cómo ayuda a resolver los conflictos interpersonales?, ¿qué mediaciones semióticas utiliza como ayudas para el aprendizaje? Y las alfabetizandas por su parte, ¿cómo responden a las propuestas de la alfabetizadora? ¿Qué hacen: preguntan, discuten, expresan malestares o malentendidos?, Estas son entre otras, las actuaciones que expondré en este capítulo.

La observación y análisis de las actuaciones de las participantes, alfabetizadora/alfabetizandas, conduce a la identificación del primer mecanismo de influencia educativa señalado por Coll y cols., que consiste *en la cesión y traspaso de la responsabilidad sobre la tarea*. Esto significa que al seguir los turnos conversacionales de cada sesión y, en cada uno de los segmentos de interactividad establecidos en el presente estudio, es posible identificar, obviamente hasta cierto punto, cómo las alfabetizandas se van apropiando progresivamente de la tarea de aprender a leer y escribir con la ayuda que les

⁹² FREIRE, Paulo. Enseñar – aprender. Lectura del mundo – lectura de la palabra. En Cartas a quien pretende enseñar. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores. Págs.28-42.1994.

⁹³ COLL, César, COLOMINA, Rosa. ONRUBIA, Javier. ROCHERA, María José. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia Educativa. Revista Infancia y Aprendizaje. Universidad de Barcelona 1992).

presto como alfabetizadora y, cómo me las arreglo para dar esa ayuda, con mis potencialidades y fortalezas y, al mismo tiempo, con mis vacíos y debilidades.

Por la anterior razón, en este primer nivel de análisis, es posible mostrar el funcionamiento de la metáfora vygotskyana de la Zona de Desarrollo Próximo, las formas de “andamiaje” de la analogía de Bruner o ciertas manifestaciones de la pedagogía dialógica de Freire. En último término, se trata de explorar mediante las unidades de análisis que propone el MEIE, el tránsito de la mayor carga de responsabilidad que asumo al inicio del proceso como alfabetizadora, hacia una asunción del control sobre la tarea por parte de las alfabetizadas.

Como lo he venido esbozando en los capítulos anteriores, la influencia educativa se produce durante el proceso de interactividad que se establece entre quien enseña-guía-orienta y quien aprende, en torno a una tarea o situación de aprendizaje determinado. En el MEIE el término interacción se redefine como interactividad, debido a que este último es más amplio pues no sólo interesa lo que se comunican verbalmente los involucrados en la actividad discursiva, sino también otra serie de actuaciones de carácter individual, como por ejemplo, experiencias de carácter recreativo previas o posteriores a las tareas y/o contenidos específicos de la alfabetización. En el caso que estoy analizando, se trata de lenguajes lúdico-creativos tales como juegos, expresión corporal, recortes pegados, entre otros, de sumo interés para la problemática del presente estudio que indaga específicamente acerca de la influencia de los lenguajes lúdico-creativos en el proceso de alfabetización realizado.

Acorde con lo anteriormente expuesto, en este primer nivel de análisis voy a centrar la atención en las formas de organización de la actividad conjunta, durante las seis sesiones observadas. En esta secuencia se cumplió el objetivo de enseñar y aprender a leer y a escribir los nombres y los apellidos de las participantes.

*En este sentido, podemos decir que la interactividad profesor/alumnos, entendida como **las formas de organización de la actividad conjunta**, define el marco en el que cobran sentido, desde el punto de vista de la influencia educativa, las actuaciones respectivas y articuladas de los participantes en el transcurso de un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje.*⁹⁴

La secuencia de Actividad Conjunta (SAC)⁹⁵, es la unidad de análisis de mayor amplitud del primer nivel de análisis. La SAC está conformada por sesiones

⁹⁴ COLL, César; COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier y ROCHERA, María José. Actividad Conjunta y Habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. Revista Infancia y Aprendizaje. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona. 1992. Págs. 192

⁹⁵ ÍDEM. Págs. 192, 200, 205

sucesivas en un horario preestablecido y concertado con las alfabetizandas para el programa de alfabetización (dos días a la semana: martes y viernes de 2 a 6 P.M). En contraste, los segmentos de interactividad son unidades de análisis más pequeñas no preestablecidas por la institución ni por las participantes; ellos son identificadas en función del modelo de análisis de referencia y se definen con dos criterios básicos: el primero cuando se cambia de actividad, por ejemplo cuando se traslada el grupo de un lugar a otro para iniciar una nueva tarea o contenido. El segundo tiene que ver con el cambio de tema; este criterio es muy importante si se tiene en cuenta, por un lado, que la actividad no es lineal y, por otro, que en la actividad conjunta tienen lugar interrupciones (internas o externas), malentendidos y desacuerdos que desde el punto de vista temporal, interfieren en el desarrollo de una actividad, tanto para potenciar la participación crítica de las participantes, como para la resolución de conflictos socioemocionales o para generar nuevos temas.

De este modo, los segmentos de interactividad (en adelante SI), se establecen siguiendo la línea temporal de las sesiones; en cada una pueden aparecer o desaparecer SI. Este es un dato primordial para observar cómo se produce el mecanismo de traspaso y sesión de la responsabilidad sobre las tareas. El nombre de cada segmento surge de analizar las actuaciones de los participantes, a los que se denomina en su conjunto patrones de interactividad. Estos patrones están formados por categorías que fui estableciendo, en la medida que examinaba los turnos conversacionales que se daban en las seis sesiones escogidas para la investigación.

Para finalizar, los segmentos muestran formas de configurarse durante el proceso de la SAC que se representa en un *Mapa de Interactividad*⁹⁶, término acuñado por Coll y cols. Las configuraciones de los segmentos de interactividad muestran gráficamente sobre qué tareas o contenidos se ha hecho mayor énfasis en la estructuración organizativa durante la secuencia de actividad conjunta SAC.

Antes de entrar a analizar la SAC, con sus respectivos Segmentos de Interactividad y los patrones de actuaciones de las participantes, voy a describir cómo fueron recogidos los datos que constituyen el insumo para descifrar y organizar la investigación, pero también para comenzar a responder las preguntas con las que inicié este capítulo y la pregunta problema.

⁹⁶ COLL, César; COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier y ROCHERA, María José. Actividad Conjunta y Habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. Revista Infancia y Aprendizaje. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona. 1992. Pág.212

3.1.1. Descripción del contexto amplio de la recogida de datos

La información que describo a continuación, ofrece una mirada global a las condiciones y circunstancias del contexto socio-institucional en el que fueron recogidos los datos de la Secuencia de la Actividad Conjunta, que me propongo analizar en el presente capítulo.

Comienzo por exponer las motivaciones que dieron origen a un programa de alfabetización de adultos, en la Asociación Cristiana de Jóvenes ACJ-YMCA Cali, una organización social sin ánimo de lucro que apoyar procesos juveniles. Paso después a presentar los ajustes y cambios que fui dando a una propuesta inicial de alfabetización denominada *Primeros Auxilios Educativos*, mediante la incorporación de elementos del modelo de alfabetización GEEMPA.

Como se esboza en el primer capítulo, el proyecto en mención, se formula debido a una necesidad manifiesta de la Dirección de la (ACJ- YMCA), que ve con preocupación cómo la mayoría de los niños(as) y adolescentes que están bajo la orientación familiar del Programa ICBF de Jornada Escolar Complementaria, no avanzan académicamente en la escuela, pese al “refuerzo” escolar que ofrecen las pedagogas de la institución.

Al indagar en los hogares de los niños(as) y adolescentes, ACJ-YMCA encuentra que muchas de las mamás no brindan el apoyo suficiente para el avance de sus hijos(as) en el proceso de adaptación o re-adaptación a la escuela, debido a que ellas mismas no saben leer y escribir; por lo tanto, se presume que éste podría ser uno de los factores por los cuales los usuarios(as) del programa no alcanzan los niveles de aprendizaje esperados, pues las mujeres no se sienten con la autoridad suficiente para exigirle a sus hijos(as) que vayan a la escuela o para apoyarlos en sus tareas.

Es así como nace el proyecto “*Primeros Auxilios Educativos*” encaminado al diseño de una experiencia piloto de alfabetización, cuyo objetivo es:

*lograr que diez y seis (16) mujeres en situación de analfabetismo total o funcional, logren desarrollar competencias mínimas de lectura y escritura, algunos elementos matemáticos, como también habilidades de crianza y auto-regulación emocional, indispensables para desempeñarse en un trabajo no calificado; educar a sus hijos(as) con afecto y sin violencia, mejorar las relaciones con los demás y continuar mejorando su nivel educativo.*⁹⁷

La metodología que se trabaja durante la alfabetización recoge elementos de una variedad de trabajos académicos en educación de adultos, y aplica principios fundamentales que la diferencian de la educación infantil. Entre los autores

⁹⁷ CARVAJAL, María Eugenia. Documento Proyecto de intervención PRIMEROS AUXILIOS EDUCATIVOS ejecutado 2010-2011

referenciados para el proyecto de alfabetización figuran: Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Jane Vella, Malcolm Knowles, Kurt Lewin, Albert Bandura, Jean Piaget, Daniel Goleman y Lev Vygotsky, entre otros.

Las principales fortalezas del método de alfabetización que se implementa son⁹⁸:

- Es un método contextualizado, porque incluye a miembros de la familia y a personas cercanas a los participantes en el proceso.
- Establece una relación horizontal entre el alfabetizador y el alfabetizando.
- Toma en cuenta el estado emocional de los alfabetizandos.
- Aplica una didáctica lúdico-creativa.
- Promueve la construcción colectiva del conocimiento entre pares.
- Formula los objetivos a partir de los mínimos esenciales para lograr cambios positivos e inmediatos, en lugar de abarcar los máximos deseables.
- Establece oportunidades inmediatas de logro para nutrir la confianza en la capacidad de llegar a la meta.

Como se puede observar, el proyecto no sólo responde a un motivo especial de la institución, sino que lleva implícitos motivos adicionales a la solución o mitigación de la condición de analfabetismo, esto es, el logro de otras competencias que fortalezcan las relaciones familiares y laborales de las personas involucradas.

En términos de Leontiev en Wertsch “un motivo no es una construcción que pueda entenderse en términos biológicos o incluso psicológicos (...) es un aspecto de un contexto situacional social e históricamente específico e institucionalmente definido. Entre otras cosas, el motivo inherente a un contexto situacional particular de actividad específica (...) cuya importancia ha de ser aumentada en dicho contexto situacional. Dando mayor importancia a un objetivo, un grupo de comportamientos.”⁹⁹

Teniendo en cuenta lo expresado en la cita anterior, el concepto de contexto es un punto de partida importante para el estudio de la influencia educativa en el proceso de alfabetización que me propongo estudiar.

⁹⁸ Información tomada del documento original en el que se describe el proyecto Primeros Auxilios Educativos.

⁹⁹ WERTSCH V. James. Vygotsky y la Formación de la Mente. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México. 1988. Pág.: 220

3.1.2. El contexto de Actividad Conjunta Alfabetizadora / Alfabetizandas

En esta investigación me interesa comprender los procesos que permiten a una profesional en Recreación, que incursiona en la alfabetización, brindar a las alfabetizandas, de manera flexible, la ayuda pedagógica necesaria para la construcción de nuevos sentidos y significados al acto de leer y escribir.

Para que esa ayuda pedagógica se evidencie, es importante tener en cuenta el contexto en donde se desarrolla la interactividad. En palabras de Edwards y Mercer, el contexto está relacionado más que con un entorno físico, con la actividad intelectual que se desarrolla en una conversación determinada, sobre experiencias compartidas.

Utilizamos el término contexto para referirnos a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden -por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen- a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice¹⁰⁰

Esto me indica que es necesario propiciar un proceso de continuidad y escucha permanente con las alfabetizandas, a fin de que el diálogo con ellas y entre ellas dé cuenta de si efectivamente se construye en el proceso un sistema de significados compartidos. Pues es en el contexto conversacional de la actividad conjunta, en donde se construyen nuevos sentidos, es decir, donde se comprende lo que se está diciendo y haciendo, donde se asocian las experiencias y los conocimientos previos a los nuevos aprendizajes. La siguiente situación puede ilustrar lo que reinterpreto de los autores antes mencionados como contexto conversacional:

SESIÓN N° 4. SI Ejecución Tarea 2

Alfabetizadora: *¿Qué es un rosal?*

Alfabetizanda 4: *un granero*

Alfabetizanda 12: *Donde está el éste del arroz, las matas.*

Alfabetizadora: *¿Por qué arroz?*

Alfabetizanda 12: *no sé, me suena como ¿rroz?*

Alfabetizadora: *Es donde hay un cultivo de rosas*

Alfabetizanda 12: *Profe, yo me llamo de muchas maneras*

Alfabetizadora: *¿Cómo así (dice el nombre de la alfabetizanda 12)?, no comprendo.*

Alfabetizanda 12: *ROSA, ROSAL, SAL, ALBA*

Alfabetizadora: *¡Ah!, lo que quieres decir es que de tu nombre se pueden armar otras palabras*

¹⁰⁰ EDWARDS, Derek y MERCER, Neil. El Conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona España. Págs. 78

En el momento en que se establece el anterior diálogo, las alfabetizandas están tratando de entender el significado de algunas palabras que se derivan de sus nombres, para poder realizar frases con ellas en su proceso de alfabetización. La alfabetizanda del ejemplo trata de significar y dar sentido a la palabra *rosal* desde el sonido y por eso, trae palabras parecidas fonéticamente pero con distintos significados relacionados con su nombre, ya que ella es una mujer proveniente de un entorno rural y se dedica a labores domésticas; de tal manera que su cotidianidad ha estado relacionada con la naturaleza, los cultivos, las flores y los alimentos y por eso estas asociaciones tienen un significado especial para ella.

3.1.3. Los segmentos de interactividad establecidos: (SI)

La identificación de los SI está orientada por los siguientes interrogantes: ¿Cómo se organiza la actividad conjunta?, ¿Qué hacen las participantes?, ¿Cuáles son las actuaciones de las participantes? ¿Qué patrón de actuaciones caracteriza y da nombre a cada segmento de interactividad?

En el discurso de las participantes alfabetizadora/alfabetizandas, que se produce durante la SAC, identifiqué ocho (8) segmentos de interactividad en las seis (6) sesiones seleccionadas para el análisis de la experiencia de alfabetización. Estos segmentos de interactividad los organizo en dos grandes bloques:

El primero corresponde a la primera tarea que agrupa los SI relacionados con los juegos y la expresión corporal:

- *SI de Organización de la Tarea 1 (Juegos, expresión corporal, juego alfabetización).*
- *SI de Ejecución de la Tarea 1 (juego, expresión corporal, juego alfabetización).*
- *SI de Evaluación de la Tarea 1.*

En el segundo bloque agrupé los segmentos correspondientes a la segunda tarea que corresponden a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de los nombres y apellidos de las alfabetizandas:

- *SI de Organización de la Tarea 2*
- *SI de Ejecución de la Tarea 2*
- *SI de Evaluación de la Tarea 2.*
- *SI de Interrupción.*

El conjunto de los **SI** de *Organización del Grupo* es común para los dos bloques.

Cada Segmento de Interactividad se caracteriza por un determinado número de patrones de actuación de las participantes, que permite evidenciar la evolución de

la actividad conjunta. Estos patrones de actuación van apareciendo o cambiando de función según el contenido o tarea que se desarrolla en los SI, como se podrá observar más adelante.

Bloque de SI de la primera tarea: Expresión corporal, juegos de reglas, juego didáctico

A continuación haré un análisis de cada uno de los segmentos de interactividad del primer bloque encontrados en las seis (6) sesiones trabajadas. Para ello identificaré los patrones de actuación de las participantes y la predominancia que ejercen en cada SI.

TABLA N° 4.
LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD DE ORGANIZACIÓN DEL GRUPO
PATRÓN DE ACTUACIÓN

ALFABETIZADORA	ALFABETIZANDAS
SALUDO.	SALUDO
CONSIGNA ORG- ESPACIO.	ACCIÓN ORG. ESPACIO
EXPOSICIÓN OBJETIVOS.	ESCUCHAN
PREGUNTA INFORMACIÓN.	RESPUESTA INFORMACIÓN COMENTARIO INFORMACIÓN PREGUNTA INFORMACIÓN

Los SI de organización del grupo corresponden a los primeros segmentos de interactividad que aparecen en el análisis de las sesiones y que están relacionados con la apertura de cada sesión, en aspectos relativos a la organización de muebles materiales y a la recepción de las participantes en general.

Este segmento se presenta al inicio de cuatro (4) de las seis (6) sesiones analizadas y en las dos últimas desaparece. En las últimas sesiones analizadas se observa que las alfabetizandas inician su tarea en la medida que van llegando al aula, aunque la alfabetizadora no haya llegado.

Como se observa en la tabla 1, aparecen dos actuaciones: la pregunta información y la respuesta información seguida de comentarios; es decir, a una pregunta de la alfabetizadora solicitando información, corresponde la respuesta o respuestas de las participantes y/o sus comentarios.

Ejemplos de preguntas de información son las que hace la alfabetizadora acerca de ellas mismas o de sus estados de ánimo: *¿Cómo te llamas?, ¿Quién te invito?, ¿No sabes leer ni escribir? ¿Qué les pasa hoy que las noto muy silenciosas?* En otros casos son las alfabetizandas las que hacen este tipo de preguntas: *¿Está de misteriosa profe?*

He aquí un ejemplo de respuesta información:

SESIÓN N° 5. SI Organización del Grupo

Alfabetizanda 6: *“Profe, parecía que iba a llover y decidimos bajar temprano, además no teníamos plata para el pasaje y nos tocó venirnos caminando.”*

TABLA N° 5.
LOS SI DE ORGANIZACIÓN DE LA TAREA 1
(Juegos de reglas, expresión corporal, juego de alfabetización)
PATRONES DE ACTUACIÓN

ALFABETIZADORA	ALFABETIZANDAS
EXPLICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO O EXPOSICIÓN DEL OBJETIVO.	ESCUCHA
DISTRIBUCIÓN DE MATERIALES.	COLABORAN

En este conjunto de segmentos de interactividad, que se desarrolla en las seis sesiones y al que nombramos organización de la tarea 1, se agrupan los juegos de reglas, las experiencias de expresión corporal y el juego de alfabetización no se observan mayores cambios. La explicación del procedimiento o la exposición del objetivo de la sesión, como su nombre lo indica, corresponde a una actuación de la alfabetizadora. Veamos los siguientes ejemplos:

SESIÓN N° 3. SI Organización de la Tarea

Ejemplo de actividad de expresión corporal:

Alfabetizadora: *Vamos a hacer un ejercicio de estiramiento; esto les sirve a las que llegaron de lavar y a las que venían caminando.*

Ejemplo de los juegos de reglas realizados:

Alfabetizadora: *Hoy traje nuevamente las peloticas pero aparte de las chicas, hay unas más grandes, ¿se acuerdan? Hoy vamos hacer un ejercicio de visualización vamos a pasarle la pelota a nuestra compañera de al lado derecho diciendo primero mi nombre y luego su nombre mirándola a los ojos. Por Ejemplo: Mi nombre es (alfabetizadora) entrego a (alfabetizanda 8), ella debe decir, recibo (alfabetizanda 8), entrego (alfabetizanda 10), ¿Es claro?*

Grupo: *Síííí (responden en coro)*

Alfabetizadora: *Listo. ¿En cuánto tiempo creen que pueden pasar la pelota por las manos de todas sin que se acumulen en una sola persona?*

Grupo: *En 5 minutos, en 10 minutos, nooooo en 15 minutos*

TABLA N° 6
LOS SI DE EJECUCIÓN DE LA TAREA 1
 (Juegos de reglas, expresión corporal, juego de alfabetización)
PATRONES DE ACTUACIÓN

ALFABETIZADORA	ALFABETIZANDAS
REDEFINICIÓN DE LA TAREA (Procedimiento Expresión Corporal).	RISAS
REDEFINICIÓN TAREA (reglas del juego).	RESPUESTA ACCIÓN
PREGUNTA VERIFICA COMPRENSIÓN.	RESPUESTA (negación a jugar)
	RESPUESTA ACCIÓN
	SOLICITA REDEFINICIÓN TAREA
	REDEFINEN TAREA (PARES)
	DISCUSIÓN/ DESACUERDOS
	RESPUESTA/ COMENTARIOS
	ACUERDOS
	RESPUESTA ACCIÓN/
REDEFINICIÓN REGLAS DEL JUEGO DE ALFABETIZACIÓN.	COMENTARIOS/ PREGUNTAS
	SOLICITANDO INFORMACIÓN
	COMENTARIOS VALORATIVOS

El segundo conjunto de segmentos de interactividad que aparece en la secuencia temporal de las (6) sesiones, es llamado Ejecución de la tarea 1 (juegos de reglas, expresión corporal, juego de alfabetización), porque durante estos segmentos de AC el juego es el contenido o la tarea principal. A continuación describo los juegos empleados en las seis sesiones analizadas:

Juego de Reglas: Lanzamiento de pelotas; juego empleado para el aprendizaje de nombres y concentración. Se organiza el grupo en círculo para que todas las personas se puedan observar. Se dan las siguientes instrucciones: Todas las personas deben decir el nombre en voz alta. El guía va a lanzar una pelota a cualquiera de las personas del círculo que recuerda el nombre y lo dice en voz alta: Mi nombre es fulano y le envió la pelota a zutano; quien recibe la pelota dice en voz alta su nombre y la envía a cualquiera de las personas que están en el círculo y así sucesivamente sin repetir personas del círculo y sin dejar caer la pelota. El juego se va complejizando al introducir más pelotas al círculo.

Juegos de Expresión Corporal: Juego del imán. Se da la instrucción al grupo para que camine en forma desordenada por un espacio amplio; luego se les indica que formen parejas. Una vez formadas las parejas, una persona debe hacer de positivo y otra de negativo tal como sucede en los imanes. Cuando llegan al acuerdo de quién hace de positivo y quién de negativo, empiezan a jugar atrayendo partes de su cuerpo como lo harían con un imán. Este juego permite la negociación, la coordinación y confianza. Juego del espejo. Este juego debe ir después de un juego de confianza. Se organiza el grupo en parejas y se dan instrucciones para que la pareja acuerde quién hace de espejo. Una vez llegan a los acuerdos, la persona que hace de espejo debe imitar todo lo que su compañera de juego realice. La instrucción que se puede dar es que realicen la actividad que harían frente a un espejo antes de salir a la calle. Después de unos minutos de juego se hace el intercambio para que las dos personas participen del juego. Es un juego de confianza, imitación, reconocimiento, empatía.

Juego de alfabetización: En la primera sesión pude evidenciar que las alfabetizandas en sus ratos libres jugaban dominó, parqués y damas chinas. Se me ocurrió que simulando el juego de palabras o Scrabble, podía hacer más agradable su aprendizaje, por lo tanto diseñé una serie de fichas primero con las letras de los nombres de las alfabetizandas, luego añadí las letras de sus apellidos y finalmente, para complejizar la tarea, agregué las letras de los nombres y apellidos de los hijos(as). El juego consistía en que las alfabetizandas logaran escribir su nombre y apellidos, y una vez logaran hacerlo, empezaran a asociar nuevas palabras a partir de sus nombres.



Imagen 1. Elaboración del Juego Alfabetización

Al observar la tabla N° 6 encontramos que la primera actuación que corresponde a la redefinición de la tarea, consiste en explicar, por parte de la alfabetizadora, el procedimiento de la experiencia de expresión corporal. El objetivo de trabajar la expresión corporal en las tres primeras sesiones es crear una situación de reconocimiento en la que se puedan identificar tanto las habilidades sociales, emocionales, intelectuales como las dificultades motoras básicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura: direccionalidad, lateralidad, memoria o capacidad de retención, precisión y rapidez, entre otras.

En los adultos analfabetos las actividades laborales dejan huellas que se manifiestan como aparentes dificultades que, sin lugar a dudas, se pueden superar progresivamente. En algunos trabajos la exigencia de fuerza es muy alta en detrimento de la precisión, como por ejemplo en las tareas domésticas, la minería o el cultivo del campo. Por ello, al iniciar la alfabetización este es un aspecto que requiere particular atención sin que sea ni el más importante ni el único.

La experiencia de expresión corporal también cumple con una función relax y descanso. La alfabetizadora aprovecha como recurso analógico, la actitud de cansancio y pereza que observa en las alfabetizandas. Por ejemplo,

SESIÓN N° 5. SI Ejecución Tarea 1 Juego

Alfabetizadora: ¡con toda la pereza que vienen, caminen perezosamente, aaaahh con toda la pereza!

Alfabetizanda 6: Caminen, caminen, que nosotras no tenemos pereza.

Alfabetizadora: *Ahora vamos a caminar con afán, como en esas calles que están llenas de gente, pero sin tocarse, con afán y mucha gente mucha gente hagan el amague pero no se toquen, haga el amague pero no se toca, sin tocarse.*

Grupo: *(risas) ja, ja, ja, ja, ja, ¡ahí se va ligero, miren la profe! Ja, ja,*

Alfabetizadora: *¡Vamos (alfabetizanda 2), haga el amague!*

Las respuestas acción de las alfabetizandas consisten en reaccionar primero con risas que de algún modo se pueden interpretar como expresión de timidez, y después con imitaciones de los movimientos. Se hace evidente, especialmente en la primera sesión, la dificultad individual para seguir consignas verbales en las que la alfabetizadora solicita ir hacia la derecha o izquierda, adelante y atrás. Sin embargo, cuando la solicitud va dirigida a que realicen los movimientos en pareja, las alfabetizandas colaboran entre sí para no equivocarse. Veamos un ejemplo de cómo se manifiestan las respuestas acción de las alfabetizandas con relación a la consigna de la alfabetizadora:

SESIÓN Nº 5. SI Ejecución de la Tarea 1 Juego

Alfabetizanda 8: *¡Quiubo (alfabetizanda 1)! ¿vienes cansada?*

Alfabetizanda 1: *¡Ay (alfabetizanda 8)!, ¡Ay no, estoy cansada hágale, hágale!*

Alfabetizadora: *¡Estatuas! ¡Paren!. Listo, ahora qué van hacer: se van caminando y cuando encuentren a alguien de frente, con la mano la van a atraer como si fuera un imán, cuando yo te haga así, te vas a venir, pero sólo tu cabeza, la cabeza va a tocar mi mano. ¿Me he hecho entender?*

Alfabetizanda 3: *¿Así, con mi cabeza?*

Alfabetizadora: *Se atraen con la mano, la rodilla sin tocarla, como si fuera un imán con cariño.*

Alfabetizanda 13: *Yo creía que era para pegar duro.*

Alfabetizadora: *¡Noooo! sin tocarse, listo.*

Alfabetizanda 13: *¿Así?*

Alfabetizadora: *Sí, así, pero sin tocarme, sólo como si fuera un imán. ¿Conocen los imanes?*

Alfabetizanda 6: *¡Claro, como los que colocamos en la nevera!*

Alfabetizanda 2: *Ahhh, ahora si entendí.*

La redefinición de la tarea corresponde a una actuación de la alfabetizadora en los *juegos de reglas (juego con pelotas)*, se diferencia de modo significativo tanto en la redefinición de la tarea de expresión corporal como en el juego de alfabetización (juego de mesa). A este último haré referencia con más detalle en el capítulo IV de Resultados (2). Las orientaciones verbales de la alfabetizadora en los juegos de reglas, resultan de mayor complejidad para las alfabetizandas por las siguientes razones: Primera; este grupo de alfabetizandas no está familiarizado con el tipo de juegos reglados que exigen movimientos y desplazamientos coordinados; por el contrario, está más familiarizado con los juegos de mesa tradicionales (dominó, damas chinas, etc.). Segunda; los juegos de reglas propuestos tienen un

componente adicional que es el intercambio de pelotas pequeñas, implementos que exigen mayor destreza al dar y al recibir las bolas, coordinarse entre pares con mayor atención y concentración. Estos juegos además plantean el problema de hablar y hacer al mismo tiempo: se debe decir el nombre de la compañera a quien se le lanza la bola y ubicar con precisión de quién recibe y a quién entrega. Estas operaciones verbales complejas generan dificultades de comprensión de las reglas para jugar. Un ejemplo de las reglas verbales,

SESIÓN N° 4. SI Organización de la Tarea 1 Juego

Alfabetizadora: *Voy a pasar la pelota, primero lo hacemos despacio y luego más rápido (...)*

Un ejemplo que expresa la dificultad de las alfabetizadas para seguir las reglas del juego:

SESIÓN N° 3. SI Evaluación de la Tarea 1 Juego

Alfabetizanda 8: *Si uno se está viendo a los ojos de la otra, eso no deja ver a dónde va la pelota, hay que seguir es la pelota.*

Alfabetizadora: *Eso que les pasó acá, ¿les sucede en la vida real?*

Alfabetizanda 9: *Para mí las pelotas me llegaban al mismo tiempo y me recuerda cuando llego a la casa y mi hijos y mi marido quieren que les atienda a la vez, ¿es para enloquecerse!*

Alfabetizanda 12: *¡Tantas cosas a la vez, no se pueden atender!, dice siempre mi mamá y hoy fue muy chistoso saber que es cierto.* (el subrayado es mío)

Llama la atención, el papel que juega la asociación de las dificultades del juego con la vida cotidiana (subrayado, alfabetizanda 9) y la orientación ideológica respecto a la forma de asumir las dificultades trayendo a cuento el refranero popular (subrayado, alfabetizanda 12). Por otra parte, la complejidad de las reglas del juego, dan lugar a un conflicto grupal que finalmente se resuelve sin la intervención directa de alfabetizadora que las observa, particularmente en la sesión N° 3 que detallaré (más adelante) en el patrón que corresponde a la evaluación de la tarea 1 (Juegos de reglas, expresión corporal, juego de alfabetización).

En la actuación correspondiente a pregunta verificación comprensión, se desencadena en las alfabetizadas un conflicto que presenta varias particularidades, las cuales ameritan atención por su significatividad en términos del aprendizaje de la autonomía, la emergencia del liderazgo, la recursividad de las culturas populares y especialmente el papel del género.

La primera particularidad es la reacción de algunas alfabetizadas de culpabilizar a otros, en este caso, una alusión indirecta a mí por no explicar bien la tarea:

SESIÓN N° 2. SI Organización de la Tarea 1 Juego

Alfabetizanda 4: *Ya me aburrí, le voy hacer compañía a (alfabetizanda 2)*

Alfabetizadora: *¿Qué te aburrió?*

Alfabetizanda 4: *Hablamos y hablamos y no hacemos nada*

Alfabetizanda 11: *Pero si no nos explican, cómo vamos a entender el juego*

Alfabetizanda 4: *Llevamos rato aquí, esperamos a que ellas llegaran y se acomodaran y nada que hacemos nada*

Alfabetizanda 12: *¡Ay (alfabetizanda 4) deja tu ma'genio!*

En la segunda particularidad de actuaciones encontradas las alfabetizandas: *Solicitan a la alfabetizadora redefinir la tarea; las alfabetizandas redefinen tareas; se produce discusión, desacuerdos y finalmente la resolución del conflicto*, todo lo anterior seguido de comentarios. La discusión inicial muestra mi intervención mediante preguntas a partir de las cuales se generan propuestas de solución con la búsqueda de causas originadas por ellas mismas (subrayado, alfabetizanda 12). Ejemplo:

SESIÓN N° 2

Alfabetizadora: *¿Qué está pasando?*

Grupo: *Discuten*

Alfabetizadora: *A ver escuchémonos, una por una me dice que pasa ¿vale?*

Alfabetizanda 12: *Profe, creo que nos falta mucha concentración, nos la hemos pasado peleando*

Alfabetizanda 6: *Peleando no, acomodándonos, pero ya me la pillé, a ver muchachas, la cosa es así, bien pegaditas y nos la pasamos de ladito para que no se caiga.*

Alfabetizanda 12: *La profe dijo que de un lado al otro*

Alfabetizanda 4: *Yo no oí eso*

Alfabetizanda 12: *¿Cierta profe que usted dijo de un lado a otro?*

Alfabetizadora: *¿Qué dije yo?*

Alfabetizanda 8: *Que nos pasáramos la pelota*

Alfabetizadora: *Sólo puse una condición ¿qué fue cual?*

Alfabetizanda 1: *Que no deberíamos repetir a una misma persona entregarle la pelota*

Alfabetizanda 6: *Vieron, mi idea es buena, no se repite y no se nos cae.*

Alfabetizanda 9: *Pero se pierde la emoción del juego*

En la tercera particularidad de actuaciones se observa la forma como se confrontan entre sí las alfabetizandas y, al mismo tiempo, su deseo de continuar el juego, de comprenderlo y, especialmente, se aprecia la capacidad de las alfabetizandas para redefinir el juego a pesar de la consigna de la alfabetizadora que ante el conflicto propone iniciar una nueva actividad. Ejemplo:

SESIÓN N° 2

Alfabetizanda 8: ¡Hasta que hablaste!
 Alfabetizanda 9: y qué voy hablar si todas han estado opinando.
 Alfabetizanda 4: Bueno hagáaaaamosle.
 Alfabetizadora: ¿Dejamos allí y entramos al salón de trabajo?
 Grupo: Nooooooooo, profe, hagámosle.
 Alfabetizanda 12: Profe, vuelva a repetir todo, otra vez.
 Alfabetizadora: ¿Están de acuerdo?
 Grupo: Síííí
 Alfabetizadora: Listo, ¿lo primero que les dije es qué?
 Alfabetizanda 1: Que la pelota no se le pase a la misma persona.
 Alfabetizadora: Antes de eso, ¿les dije algo para que jugáramos?
 Alfabetizanda 9: Que era un ejercicio de concentración.
 Alfabetizanda 10: ¿Y si nos decimos el nombre antes de tirarla?
 Alfabetizadora: ¿qué opinan de lo que pregunta (alfabetizanda 10)?
 Alfabetizanda 1: Hagámosle, nos llamamos y nos tiramos la pelota, yo creo que estamos muy juntas alejémos más (...)
 Alfabetizanda 5: Más lejos, menos la agarramos (...)

TABLA N° 7
LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD DE EVALUACIÓN TAREA 1
 (Juegos de reglas, expresión corporal, juego alfabetización)
PATRONES DE ACTUACIÓN

ALFABETIZADORA	ALFABETIZANDAS
JUEGO DE PELOTAS: JUEGOS DE REGLAS, PREGUNTA RECONSTRUCCIÓN DE LAS NORMAS DEL JUEGO Y NORMAS DEL GRUPO	INTERRUPCIÓN DEL JUEGO RESPUESTA RECONSTRUCCIÓN/ RESPUESTA VALORATIVA CONFLICTO/ DESACUERDOS/MALENTENDIDOS/ COMENTARIOS Y DISCUSIÓN PARES APOYO A LA CONSIGNA DE LA ALFABETIZADORA ASUNCIÓN DE LIDERAZGO
REFLEXIÓN ÉTICA EXPRESIÓN CORPORAL (JUEGO ESPEJO Y JUEGO DE LLEVA): PREGUNTA RECONSTRUCCIÓN JUEGO DIDÁCTICO	REFLEXIÓN/COMENTARIO REFLEXIÓN RESPUESTA RECONSTRUCCIÓN/ VALORATIVA/COMENTARIOS (ESPACIO, CANSANCIO) NO SE EVALÚA

En el conjunto de **SI** que corresponde a evaluación de la tarea 1 (Juegos de reglas, expresión corporal, juego alfabetización) no se identifica un patrón

unificado de actuaciones de las participantes durante las seis sesiones observadas.

Para efectos del análisis me centraré en las actuaciones de los participantes durante la evaluación del juego de pelotas, en el que surge el conflicto por la no comprensión de las reglas. Se observa que hago preguntas cuya función es reconstructiva tanto de las reglas del juego como de las normas grupales acordadas. Por su parte, las alfabetizandas responden reconstruyendo, pero en ese proceso se confrontan al no conseguir acuerdos; reflexionan sobre la importancia de la colaboración en el juego y en la convivencia, hacen autovaloraciones en las que se muestra baja estima.

A la resolución del conflicto, siguen las reflexiones éticas de parte y parte, como se observa en el siguiente ejemplo:

SESIÓN N° 2

Alfabetizadora: *¿Qué pasó ahora?*

Alfabetizanda 12: *Profe, definitivamente hay que trabajar en grupo, apoyándonos*

Alfabetizadora: *¿Por qué apoyándose?*

Alfabetizanda 12: *Dejamos de alegar, nos concentramos y estábamos pilas a que todas siguieran la pelotica y pudimos*

Alfabetizanda 4: *Yo no creí que pudiéramos lograrlo*

Alfabetizadora: *¿por qué?*

Alfabetizanda 4: *Estamos tan viejas y cansada... yo estaba con una piedra, pero se me pasó*

Alfabetizadora: *(alfabetizanda 4), tú no eres una vieja*

Alfabetizanda 5: *Vieja yo que tengo 72*

Alfabetizanda 4: *La verdad, me disculpo con ustedes, traía mucha rabia, pero me gustó el juego*

Alfabetizanda 1: *Yo estaba con mucho susto, porque no soy capaz de recibir bien la pelota y esa es muy chiquita (...) ayudó mucho hacernos cerquitas*

Alfabetizanda 6: *Yo la vi perdida cuando llegara a (dice el nombre de la alfabetizanda 2), pero la recibió bien... viste te la ibas a perder*

Alfabetizanda 8: *Profe, yo creo que todo lo podemos hacer si tenemos paciencia y insistimos (...) Usted nos tiene mucha paciencia, yo no hubiera hecho el juego con tanta alegadera que traíamos.*

Alfabetizadora: *Sí, mujeres deben tener paciencia, las cosas no se aprenden de una, hay que perseverar, hay que insistir, hay que ser terco, para lograr lo que queremos. Gracias por aceptar el reto. Ahora las invito a que pasemos al salón y hagamos la actividad que les traigo preparada con las fotos que tomamos antier.*

Vale la pena observar también las actuaciones propositivas de una de las alfabetizandas que corresponden al *apoyo de la consigna de la alfabetizadora y asunción de liderazgo durante la reconstrucción de las reglas del juego. He aquí un ejemplo.*

SESIÓN Nº 6. SI Ejecución Tarea 1. Reconstrucción tarea

- Alfabetizadora: *Vamos a repetir el ejercicio de caminar, ¿quién lo recuerda para que lo explique?*
- Alfabetizanda 6: *¿El de rápido y despacio?*
- Alfabetizadora: *Sí (alfabetizanda 6) y para atrás y pa'delante*
- Alfabetizanda 6: *Yo, yo, yo profe, yo lo hago*
- Alfabetizanda 8: *Ay no profe, ella es muy mandona*
- Alfabetizanda 12: *Ella lo que es, es juguetona dejala*
- Alfabetizanda 9: *Estoy de acuerdo con (alfabetizanda 8) ella es muy mandona*
- Alfabetizanda 13: *Hacele (alfabetizanda 6), nosotra te seguimos*
- Alfabetizanda 6: *Pero usted también profe, camine, camine*
- Alfabetizanda 8: *Vio profe, ni respeta*
- Alfabetizadora: *Listo (alfabetizanda 6), te seguimos eres la profe*
- Alfabetizanda 6: *Bueno, mujeres vamos a caminar primero rápido pa'delante, vamos, vamos, rápido, rápido (alfabetizanda 8), rápido*
- Alfabetizanda 8: *Yo soy como la (alfabetizanda 2), camino como me de la gana.*
- Alfabetizanda 2: *A no a mí no me meta (...)*
- Alfabetizanda 6: *Ahora caminen rápido hacia atrás.*
- Alfabetizanda 1: *¿Cómo (alfabetizanda 6), si no vemos? ¿Cómo vamos a caminar rápido?*
- Alfabetizanda 6: *Rápido, rápido sin protestar*
- Alfabetizanda 12: *No, (alfabetizanda 6), pa'tras es más despacio, despacio*
- Alfabetizanda 6: *Aquí la profe soy yo, rápido*
- Alfabetizanda 8: *Paren, paren... Bueno entonces hazlo tú a ver qué tan rápido caminas hacia atrás*
- Alfabetizanda 6: *Profe, no quieren hacer caso.*
- Alfabetizadora: *¿Estas escuchando lo que tus compañeras te dicen?*
- Alfabetizanda 6: *Sí, profe, pero es sencillo*
- Alfabetizadora: *Bueno, entonces hazlo tú para que ellas vean lo sencillo que es*

A diferencia de los juegos de reglas con pelota, tanto en la expresión corporal como en los juegos de la lleva, el espejo y el juego didáctico, las actuaciones que se observan son más tranquilas, pues se trata de juegos de imitación, simbólicos o de representación (Piaget¹⁰¹). Las alfabetizandas al seguir las consignas de la alfabetizadora durante la ejecución de la tarea, no entran en conflicto con ninguna norma y por el contrario hacen una evaluación positiva de la experiencia lúdica respecto al cambio de su estado de ánimo o actitud inicial. Por esta razón exaltan

¹⁰¹ PIAGET, Jean. Formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. México. 1991

la “paciencia” de la alfabetizadora en contraste con las actuaciones de la alfabetizanda que hizo de guía del juego en el ejemplo anterior.

La reflexión ética es una actuación de cierre de la evaluación aunque se presentan articuladas especialmente cuando se producen conflictos en la realización del juego. Cabe subrayar que esta actuación no se circunscribe a la alfabetizadora, sino que las mismas alfabetizandas aportan sus puntos de vista haciendo comparaciones con las relaciones familiares en su vida cotidiana. Un ejemplo que ilustra lo anteriormente expuesto:

SESIÓN Nº 6. SI Evaluación de la Tarea 1

Alfabetizadora: *Listo, la idea no es cansarnos sino relajarnos.*

Alfabetizanda 13: *Sí profe, ¡tan rico!*

Alfabetizanda 9: *A mí no me la pegaron* (hace referencia a la lleva)

Alfabetizadora: *Otro día la volvemos a jugar. ¿Te gustó* (alfabetizanda 2)?

Alfabetizanda 2: *¿Jmmm?* (levanta los hombros)

Alfabetizanda 6: *Profe la* (Alfa. alfabetizanda 2), *no le gusta nada. A mí si no me gusto ser la profe*

Alfabetizanda 8: *A mí tampoco me gusto que fueras la profe*

Alfabetizanda 6: *No me gustó, porque no hiciste caso*

Alfabetizanda 12: *Es que ser profe se necesita muuuuuuucha paciencia*

Alfabetizanda 13: *Muuuuuuuucha tolerancia y vos te estabas enojando*

Alfabetizanda 6: *Como no, si la* (alfabetizanda 8) *las hizo parar el ejercicio*

Alfabetizanda 8: *Pero si fue de la única forma que te diste cuenta que nos querías matar*

Alfabetizadora: *Bueno, ¿entonces qué les dice eso de estar en el lugar del otro?*

Alfabetizanda 9: *Yo llegue tarde pero a mí personalmente me parece difícil ser profesora, a veces no le tengo paciencia a mi marido y a mis hijos, menos a gente que no quiere hacer las cosa.*

Alfabetizanda 6: *Profe, es que usted lo hace ver ta fácil que yo creí que podía*

Alfabetizanda 8: *Sí, pero solo haciendo lo que el otro hace es que uno se da cuenta si es o no fácil.*

Alfabetizadora: *Listo mujeres, no era la intención del ejercicio pero rico que se den cuenta que cada persona es un mundo y que tiene maneras de hacer las cosas y a veces juzgamos mal.* (alfabetizanda 6) *considera que yo las oriento y que es muy fácil y ella se ha dado cuenta que manejar un grupo no es fácil. Así en la vida, todos los días juzgamos a otros para bien o para mal y no nos tomamos el tiempo de ver las cosas desde su punto de vista.*

Alfabetizanda 12: *Sí lo hiciéramos profe, tantos problemas que nos evitaríamos*

Bloque de SI Segunda Tarea: Biografías, enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura.

En este bloque de SI agrupados en la denominación Segunda Tarea que a continuación describo, se encuentran tres conjuntos: *SI de Organización de la Tarea 2*; *SI Ejecución de la Tarea 2* y *SI de Evaluación de la Tarea 2*.

TABLA N° 8.
LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD DE ORGANIZACIÓN DE LA TAREA 2
 (Biografías, enseñanza–aprendizaje de lectura y escritura)
PATRONES DE ACTUACIÓN

ALFABETIZADORA	ALFABETIZANDAS
DEFINICIÓN TAREA: EXPLICACIÓN OBJETIVO/PROCEDIMIENTO/MATERIALES/EJEMPLO/ PREGUNTA VERIFICAR COMPRENSIÓN	RESPUESTA CORO (COMPRENSIÓN) ESCUCHAN/SILENCIO COMENTARIO CARA-CARA RESPUESTA /COMENTARIO
PREGUNTA CARA-CARA	INFORMACIÓN CARA-CARA MATERIALES (APORTA REVISTAS)
VALORACIÓN POSITIVA APORTE MATERIALES	COMENTARIO PARES APORTE MATERIALES SOLICITA REDEFINICIÓN TAREA
REDEFINE TAREA	

La actuación más importante en el patrón de **SI** que presenta la tabla, corresponde a la **definición tarea: explicación objetivo/procedimiento/materiales/ejemplo/pregunta verificar comprensión** por parte mía. En estas actuaciones se puede identificar, según el Modelo para el Estudio de Influencia Educativa¹⁰², la formación pedagógica y la intencionalidad de enseñar, el estilo de enfoque de qué y cómo enseñar, en este caso, a un grupo de adultas analfabetas.

La forma como expongo el objetivo de la tarea, responde a un principio que se deriva de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y compartido por Freire, según el cual los aprendices no llegan como tablas rasas al proceso de

¹⁰² COLL, César, COLOMINA, Rosa. ONRUBIA, Javier. ROCHERA, María José. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia Educativa. Revista Infancia y Aprendizaje. Universidad de Barcelona 1992).

alfabetización, menos cuando se trata de adultos y, por otra parte, para que la actividad le sea significativa el aprendiz debe saber de qué se trata la tarea o contenido que va a realizar. En ese sentido los relatos biográficos que se realizan en la primera sesión, reaparecen en la sesión quinta o con menos frecuencia aparecen en otras, ellos cobran sentido como conocimientos previos y “lecturas del mundo” que no pueden obviarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

A las explicaciones que hago sobre la definición o redefinición de la tarea, les siguen, consecutivamente y en alternancia, las respuestas en coro para afirmar que han comprendido la tarea cuando hago una pregunta o utilizo un ejemplo para verificar su comprensión. En otros momentos las actuaciones consisten en el silencio/escucha, en respuestas o preguntas individuales seguidas de comentarios cara a cara, para referirse a la dificultad de la tarea, el manejo del material, etc.

En cuanto a valoración de los materiales, cabe decir que hay un trabajo previo de preparación de los mismos, en especial en lo relativo al uso de fotografías de las alfabetizandas que fueron tomadas en la primera sesión, obviamente con su consentimiento. El objetivo de las fotografías es re-convertirlas en material para la lectura y la escritura del nombre de cada una.

Un ejemplo de definición de la Tarea:



Imagen 2. Material de trabajo con fotos y recortes de periódicos

SESIÓN N° 2. SI. Organización de la Tarea 2 Alfabetización

Alfabetizadora: *Chicas, como pueden observar, cada mesa tiene dispuesto un paquete de periódicos, tijeras, pegante y ya les entrego una cartulina en donde está su foto y debajo su nombre. Escuchen y observen acá... ¿Quién es ella?*

Grupo: (alfabetizanda 8)

Alfabetizadora: *¿Qué van hacer? Cada una busca en esos periódicos las letras que conforman su nombre. Una vez las tengan las van colocando debajo del letrero que tienen y van repitiendo que dice allí, una vez lo tengan familiarizado, intercambian la cartulina con el nombre de una compañera y hacen el mismo ejercicio. ¿Me estoy haciendo entender?*

Un ejemplo de comprensión y redefinición de la tarea por parte de las alfabetizandas,

SESIÓN N° 2. SI Organización de la Tarea 2 Alfabetización

Alfabetizanda 12: *Profe yo*

Alfabetizadora: *Díme (alfabetizanda 12)*

Alfabetizanda 12: *Usted, me entrega mi foto ¡horrible que debió quedar!, yo le coloco las letras de mi nombre y lo repito ¿varias veces? Luego le digo a (alfabetizanda 13) que me pase el de ella y busco en el periódico las letras de ella y las pego y las repito también (...)*

Alfabetizadora: *¡Eso es! Bien (alfabetizanda 12), podrías ser una buena profe. Yo voy pasando por cada puesto y voy mirando como lo van haciendo y voy aclarando dudas. Empecemos (...)*

Entre las actuaciones singulares de este conjunto de **SI** de Organización de la Tarea 2, vale destacar la de una alfabetizanda que toma la iniciativa de cambiar el material que dispuso para recortar letras (periódicos por revistas.) Este tipo de actuación permite suponer que el clima de confianza entre alfabetizadora y alfabetizandas se va construyendo y va dando lugar al despliegue de formas de aportar para mejorar las situaciones presentadas. Veamos el siguiente ejemplo:

SESIÓN N° 2. SI Organización Tarea 2 Alfabetización

Alfabetizanda 1: *Profe, ¿no será mejor traer revistas? A mí el periódico no me gusta*

Alfabetizadora: *Bueno, si ustedes tienen, yo no logré conseguir*

Alfabetizanda 1: *Mi hijo lleva revistas de la empresa donde trabaja, yo le digo que si me puede regalar*

Alfabetizadora: *Listo (Alfabetizanda 1), serán bienvenidas.*

A la iniciativa de la alfabetizanda que cumple con lo prometido, en la sesión siguiente, recibe la valoración positiva de parte de la alfabetizadora y de sus pares.

SESIÓN 3. SI Organización de la Tarea 2 Alfabetización

Alfabetizanda 1: *Profesora, aquí le traigo para que nos quede más fácil conseguir las letras.*

Alfabetizadora: *Gracias* (Alfabetizanda 1).

TABLA N° 9.
LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD DE EJECUCIÓN DE LA TAREA 2
PATRONES DE ACTUACIÓN

ALFABETIZADORA	ALFABETIZANDAS
CONSIGNA: PUESTA EN COMÚN DE LAS HISTORIAS DE VIDA	RELATOS ORALES DE HISTORIAS DE VIDA
PREGUNTA/ SOLICITA REDEFINICIÓN TAREA CARA-CARA	RESPUESTA CARA-CARA INFORMACIÓN TAREA/ RECONSTRUCCIÓN/ SOLICITUD DE REDEFINICIÓN TAREA
REDEFINE TAREA CARA-CARA	COMENTARIO RECONSTRUCTIVO CARA-CARA (APRENDIZAJE SESIÓN ANTERIOR) COMPRENSIÓN TAREA
VERIFICA AVANCE Y COMPRENSIÓN DE LA TAREA	RESPUESTA CARA-CARA COMPRENSIÓN TAREA/DUDA/ INSEGURIDAD/RESPUESTA ACERTIVA
RESPUESTA / INCENTIVO CARA-CARA / AYUDA/APOYO EMOCIONAL	RESPUESTA CARA-CARA/ AUTO-VALORACIÓN TAREA
CORRECCIÓN GRAFÍA/ FONEMA/GRAFEMA	DESAPROBACIÓN CARA-CARA/RISAS/SILENCIO/INSEGURIDAD/ RESPUESTA GESTUAL
OBSERVA	RESPUESTA PAR/EXPLICACIÓN/ MALESTAR/ RESPUESTA GESTUAL COMENTARIO /COMPRENSIÓN TAREA/COMPRENSIÓN ESCRITURA (GRAFÍA)
	CONVERSACIÓN PARES
	RISAS

Los relatos sobre las historias de vida son muy importantes en el contexto complejo e integral de la alfabetización, hacen de puente entre la vida pasada y el presente que cultiva la esperanza de aprender a leer y a escribir. Sin embargo, las actuaciones del patrón que corresponde a los SI de Ejecución de la Tarea 2, son simples, tratan de una puesta en común de los relatos orales que desencadena la consigna que les doy de reunirse de nuevo en el salón.

En la organización de la Tarea 2, se muestra la estrategia que utilizo para organizar las alfabetizandas en parejas, para que conversen sobre algunos episodios de sus vidas y después los reinterpreten frente a las demás compañeras, con la consigna de que la historia de una, se volverá a contar por la otra. (En el siguiente capítulo haré mención de esta estrategia con los respectivos ejemplos).

En el caso de la biografía que aparece en la sesión N° 5, la biografía emerge del contexto conversacional durante la AC, surge como una pregunta derivada de la curiosidad que despierta la presencia de un hombre en el grupo de mujeres. El alfabetizando llega después de iniciado el proceso y por esta razón no participó en los relatos biográficos iniciales. La alfabetizadora le hace una pregunta a partir de la cual el alfabetizando comienza a relatar su vida.

SESIÓN N° 5

Alfabetizadora: *¡Ah, pero muy lindo lo que haces! ¿ahora querés aprender a leer y escribir para ayudarles?*

Alfabetizando 7: *No, y no solo por eso, la mujer dice que yo no tengo nada, no soy nada, además no tengo papeles, yo paso al lado de la policía así, porque hay testigos de que yo hice cosas allá.*

Alfabetizadora: *¡Ah! ¿tu allá estabas metido en pleitos?*

Alfabetizando 7: *Sí, yo lo que consigo es para dárselo a ella para los niños, pero por eso yo no puedo figurar en nada, por protegerlos a ellos.*

Mi preocupación por definir o redefinir con suficiente claridad la tarea o explicar el objetivo y los procedimientos (actuaciones que corresponden al patrón de Organización de la tarea 2, descrito anteriormente) se hace altamente evidente en este conjunto de SI de Ejecución de la Tarea 2, cuando privilegio la relación cara-cara sin abandonar el sentido del aprendizaje colaborativo. En otras palabras, cuando pareciera que asumo mayor o menor responsabilidad sobre la tarea en proporción al grado de avance o dificultad de cada una de las alfabetizandas.

La actuación con la que casi siempre inicio es con una pregunta, cuya función es verificar si se han comprendido el objetivo y el procedimiento de la tarea; sigo con actuaciones que consisten en respuestas cara-cara para dar información sobre

cómo hacer la tarea. En algunos casos la actuación tiene la función de hacer una reconstrucción de un aprendizaje anterior o dirigir una solicitud a la alfabetizadora para redefinir la tarea. En esos casos, no actúo sino que delego la reconstrucción en una de las alfabetizandas, como se muestra en el siguiente ejemplo:

SESIÓN Nº 6

Alfabetizadora: (se refiere a una alfabetizanda que acaba de llegar)
¿Quién le explica qué es lo que debemos hacer?

Alfabetizanda 6: *Recortar las letras de los nombre y los dos apellidos.*

Alfabetizanda12: *¡Ah! quienes tienen los dos apellidos les toca más duro.*

Alfabetizanda 8: *¿Por qué?*

Alfabetizanda 1: *Sí, ¿por qué (alfabetizanda 12)? si antes se aprende más.*

Alfabetizanda12: *Me imagino cuando me toque el nombre de (dice el nombre de su hija).*

En este ejemplo, se puede apreciar el significado de *continuidad del contexto mental* de Edwards y Mercer¹⁰³ construido entre los participantes, contexto al que accede parcialmente la recién llegada. Según Freire en Macedo:

*El dominio de la lectura y la escritura se alcanza partiendo de palabras y temas significativos en la experiencia diaria de los que son alfabetizados, y no de las palabras de los temas vinculados solo a la experiencia del educador*¹⁰⁴

Esta cita me permite resaltar la singular importancia de la actuación de algunas alfabetizandas en la que hace emergencia un aprendizaje “previo de la lectura” o “alfabetización emergente” (Hall, 1987 en Garton y Pratt, 1991).¹⁰⁵ Tanto para Freire como para Garton y Pratt, existe continuidad en la alfabetización. Freire (En Macedo) establece la continuidad entre el aprendizaje de la lectura y la escritura con el lenguaje de la vida cotidiana y la experiencia del trabajo. Esto se observa cuando las alfabetizandas dan muestras de construir conciencia sobre dicha continuidad, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

¹⁰³ EDWARDS, Derek y MERCER, Neil. El Conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Editorial Paidós Temas de Educación. M.E.C. 1988. Pág. 23

¹⁰⁴ FREIRE, Paulo y MACEDO Donaldo. Alfabetización Lectura de la Palabra y lectura de la realidad. Temas de Educación. Editorial Paidós Barcelona-Buenos Aires-México. Pág.: 61

¹⁰⁵ Hall, 1987 citado en Alson Garton y Chris Pratt. aprendizaje y proceso de alfabetización. el desarrollo de lenguaje hablado y escrito. Editorial Paidós. Temas de Educación MEC, 1991, Pág: 25.¹⁰⁵

Sesión 2: SI Ejecución Tarea 2

Alfabetizanda 4: *Profe ¿esto no es coca-cola?*

Alfabetizadora: *¿Dónde dice coca-cola?*

Alfabetizanda 4: *Aquí* (señala con el dedo en el periódico)

Alfabetizadora: *Sí* (alfabetizanda 4) *allí dice Coca-cola. Quién más ha encontrado palabras conocidas*

Alfabetizanda 9: *¡Ahhhhhh! ¿es que hay que buscar también palabras conocidas?*

Alfabetizadora: *Pues como tienen el periódico, pienso que pueden encontrarse con algunas*

Alfabetizanda 9: *Yo he visto varias*

Alfabetizadora: *¿Cuáles?*

Alfabetizanda 9: *EL ESPECTADOR*

Alfabetizadora: *¿Por qué sabes que allí dice EL ESPECTADOR?*

Alfabetizanda 9: *Porque yo lo vendí y vendí EL PAIS, pero no sé leer.*

Alfabetizadora: (alfabetizanda 9), *todos nosotros los adultos estamos familiarizados con letreros en todas partes que se nos vuelven costumbre. Cuando tomamos conciencia de las letras de esos letreros y podemos armar otras palabras empezamos a leer. Por eso empezamos con el primer letrero que es el nombre, de allí tomamos algunas letras y armamos otras palabras hasta que armemos frases, que es nuestra meta a Diciembre.*

Para Garton y Pratt,¹⁰⁶ seguidores del pensamiento vygotskyano, la continuidad de la alfabetización con el lenguaje alfabetizado (en el mundo actual abundan los impresos) y oral de la vida cotidiana (las fonéticas regionales) se manifiesta, cuando aparecen las repercusiones de la alfabetización en los cambios fonéticos o sintácticos en los usos orales de los alfabetizandos, en otras palabras, cuando el aprendizaje de la lectura y la escritura regresan a la vida cotidiana.

En el conjunto de SI de Ejecución de la Tarea 2, se observan otras actuaciones de las alfabetizandas que responden a la verificación del avance y comprensión de la tarea que hago cara a cara: corrección de lectura o escritura de grafías, fonemas o grafemas, seguida de aprobación, desaprobación a lo cual responden las alfabetizandas con risas, silencio, duda o inseguridad, respuesta gestual o apoyo emocional. Un ejemplo de esto es:

¹⁰⁶ GARTON, Alson y PRATT, Chris. Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo de lenguaje hablado y escrito. Editorial Paidós. Temas de Educación MEC, 1991

SESIÓN N° 3.

Alfabetizadora: *A ver señorita (alfabetizanda 13) ¿cuál es ésta?*
Alfabetizanda13: *la ere*
Alfabetizadora: *¿y ésta?*
Alfabetizanda13: *la u*
Alfabetizadora: *¿y ésta?*
Alfabetizanda13: *La de*
Alfabetizadora: *Si fuera la de, tu nombre diría Rudiela, ¿Así te llamas?*
Alfabetizanda13: *Nooooo, suena horrible! (Ríe)*
Alfabetizadora: *Entonces ¿cuál es ésta?*
Alfabetizanda13: *¡Aaaahhh, ya!, la be*

Otro ejemplo ilustrativo:

SESIÓN N° 4. SI Ejecución Tarea 2

Alfabetizadora: *¿Qué dice ahí?*
Alfabetizanda 6: *¿e?*
Alfabetizadora: *¿Qué dice aquí?*
Alfabetizanda 6: *Le*
Alfabetizadora: *¿Le?*
Alfabetizanda 6: *¡Ay Dios mío!*
Alfabetizadora: *Si tu nombre es (alfabetizanda 6), ¿qué dice aquí?*
Alfabetizanda 6: *¿EL?*
Alfabetizadora: *El, ¡muy bien! ¿y aquí?*

Finalmente en este conjunto de SI resaltan como importantes la actuación de observación permanente que tengo sobre el grupo pues estoy atenta a prestar ayuda personalizada a quien la requiera. La conversación entre pares es alterna durante la ejecución de las tareas, en algunos momentos parecen abstraerse en sus propios pensamientos, se escuchan murmullos, risas y establecen diálogos sobre su vida, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

SESIÓN N° 6. SI Ejecución de la Tarea 2

Alfabetizanda 7: *Yo estoy aquí como grave*
Alfabetizanda 6: *Yo, mejor dicho, estoy aquí como si tuviera un poco de mugre (se refiere al montón de letras que ha recortado, en el que se le dificulta encontrar las letras para formar su nombre).*
Alfabetizanda 12: *Mira que a mi mamá si la metieron a estudiar (alfabetizanda 13), solo que a mi abuela se le torcieron las manos y a mi mamá le toco ayudarla.*
Alfabetizanda 13: *Mi mamá no estudió.*

Alfabetizanda 9: *A mí me parece que ahora hay más cosas tecnológicas para uno aprender.*

Alfabetizanda 12: *Miren que si yo pudiera leer, estaría trabajando en JGB.*

Alfabetizadora: *Pero vas a aprender a leer, métete eso en la cabeza.*

Alfabetizanda 12: *Saben por qué les digo, porque yo tengo un hermano que a él lo mataron y él trabajaba en JGB, el puesto de él le quedó a un hijo o a un hermano y si yo supiera leer me hubiera ido para allá a trabajar.*

TABLA N° 10.
LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD
DE EVALUACIÓN DE LA TAREA 2

ALFABETIZADORA	ALFABETIZANDAS
PREGUNTA EVALUACIÓN	RESPUESTAS VALORATIVAS

El patrón del conjunto de SI de Evaluación de la Tarea 2, se caracteriza por una cierta uniformidad desde el punto de vista de las actuaciones, pues mi intención es que las alfabetizandas logren hacer una valoración reflexiva sobre la experiencia y su participación en las actividades propuestas durante cada sesión.

Esta reflexión sobre la experiencia, se provoca a partir de una pregunta generadora para ser respondida mediante una ronda o puesta en común, en la que las alfabetizandas expresan su sentir y sus cambios, especialmente de ánimo y de actitud. De allí que el patrón que más se destaca en este segmento sea precisamente la puesta en común, seguida de comentarios y de preguntas-respuestas entre la alfabetizadora y las alfabetizandas y entre pares.

A manera de ejemplo traigo la evaluación de dos sesiones:

SESIÓN 1. SI Evaluación de la Tarea 1 Juego

Alfabetizadora: *¿Qué les deja este ejercicio?*

Alfabetizanda 4: *El ejercicio me hizo esforzarme para aprenderme los nombres de las otras personas, pienso que es cosa de tener memoria, eso me dice que si uno no se esfuerza no aprende (...) mi hijo de 8 años se burla de mi porque no sé leer, llega del colegio con algún informe y me dice: ¡Aquí le dejo para que lea y me firme! Al yo decirle que no se leer, me dice: ¿usted tan grande y no sabe leer?...*

- venga yo le digo qué dice aquí. Eso me da pena, él no sabe, pero yo siento mucha vergüenza.
- Alfabetizanda 8: *Con algunas me conocía y era fácil recordar el nombre. Con otras, hoy las estoy conociendo y siento que vamos a formar ¡la familia del aprendizaje!*
- Alfabetizanda 5: *Yo tengo muchos deseos de aprender a leer, pues me siento muy mal cuando me dicen si se leer*
- Alfabetizanda 12: *Uno tienen que aprender a leer y a escribir porque en un trabajo uno no puede dejar notas... en la calle la gente lo pone a voltear a uno con las direcciones... yo no pude ayudar a mi hija cuando estaba aprendiendo sus primeros años del colegio, tenía que recurrir a las vecinas hasta que se cansaron de ayudarnos, entonces tuve que trabajar el doble para pagar un profesor que le ayudara a la niña y así no dejarla bruta.*
- Alfabetizanda 10: *¡Es una cosa tan horrible sentirse avergonzado que le den un papel para buscar direcciones y uno no saber que dice allí!... a mí no me gusta que me ayude mi esposo, porque no tiene paciencia y esto de enseñar requiere de mucha paciencia... yo casi no veo así que me tiene que tener profe mucha más paciencia*
- Alfabetizanda 5: *(...) mi esposo me dice usted es muy bruta y volteo, yo si comparto que se necesita ¡mucha paciencia para enseñarnos!*
- Alfabetizanda 1 *(...) a veces me siento en mi casa como un juguete, pues todos saben leer y no me tienen en cuenta para esto*
- Alfabetizanda 3: *...querer es poder y lucho por ello y dejo la toalla*
- Alfabetizanda 6: *yo no puedo, eso es muy difícil*
- Alfabetizadora: *¿Ven, que sí pueden? ¿Cuántas veces me equivoque recordando con sus nombres?*
- Alfabetizanda 6: *casi todas las veces*
- Alfabetizadora: *y ¿me salí del círculo porque me equivoqué?*
- Alfabetizanda 6: *no, porque nosotras la ayudamos*
- Alfabetizadora: *Entonces también te vamos a ayudar...,*
- Grupo: *¡Ánimo! vuelve a intentarlo*
- Alfabetizanda 6: *(...) deja muchas cosas pues uno viene a aprender (...) con la otra profesora yo al menos aprendía a escribir mi nombre (...) esto que hicimos me deja que lo que uno se propone hacer lo logra, no debo decir no puedo, porque vi que si se puede*
- Alfabetizanda 12: *El querer es poder, si trabajamos en equipo vamos a salir adelante... antes de venir aquí una persona me dijo burlándose de mí: va estudiar y la van a poner en el kínder? yo le dije que nunca es tarde para aprender...*

me avergüenza que en el centro de salud hay letreros que no sé leer y me da pena preguntar qué dice y me quedo sin saber

Alfabetizanda 11: (...) *yo lo que quiero es aprender a leer un papel que lo que firmo que no me roben y que por ejemplo, voy a comprar ropa y no entiendo los valores (...) a veces los niños me piden que les ayude y no puedo y me toca decirle a los mayores y ellos se enojan (...) pero como uno de mamá si sabe le ayuda sin que humille al otro*

Alfabetizanda 2: *Aprender a memorizar, así uno puede aprender*

SESIÓN Nº 3. SI Evaluación Tarea 2 Alfabetización

Alfabetizadora: *¿Cómo estuvo el trabajo de hoy?*

Alfabetizanda 8: *Profe, al principio no me gustó no poder leer mi nombre y eso me preocupó, pero luego me di cuenta que era sólo ser más observadora. La próxima no me dejó vencer.*

Alfabetizanda 12: *Hoy me voy muy contenta, pude leer otros nombres sin tanto Miedo.*

Alfabetizanda 7: *Me gustó trabajar más con revistas que con periódicos. Yo voy a traer más revistas.*



Imagen Nº 3. Lectura de apellidos

3.2. Discontinuidades y actividad conjunta

Las discontinuidades que se producen en la actividad conjunta alfabetizadora/alfabetizandas, están en estrecha relación con la evolución de la actividad conjunta, en y durante el proceso integral de alfabetización observado. Estas son:

3.2.1. Las Interrupciones externas o internas. Corresponden a las distintas interrupciones ocurridas en cada una de las sesiones de la actividad conjunta, representadas en el mapa de interactividad.

En algunos casos, las interrupciones externas son motivadas por la intervención de una agente educativa, que estaba involucrada en el proceso y que actúa como observadora del mismo. Por ejemplo, en la primera sesión la interrupción se aprecia cuando la agente educativa, profesional que diseña el programa de alfabetización “Primeros auxilios educativos”, llega minutos después de haber iniciado la sesión y es presentada por la alfabetizadora. Otro caso de interrupción externa (en la sesión N° 6), ocurre con la intervención no esperada de la trabajadora social de la institución, quien ingresa al aula para hacer algunas preguntas y observar.

Las interrupciones internas son producidas por malentendidos y desacuerdos entre las participantes, en este caso, las interferencias no pueden interpretarse en el sentido negativo del término pues, no se constituyen en un obstáculo; por el contrario, constituyen un segmento de interactividad rico en formas y expresiones indicadoras de una interactividad consciente y crítica por parte de las participantes en las que se evidencian fallas, pero al mismo tiempo potencialidades a tener en cuenta en nuevos procesos que se emprendan. En el análisis realizado en el presente capítulo las interrupciones internas son mayoritarias en los patrones resultantes del conjunto de SI correspondientes a la tarea 1 (juegos de reglas, expresión corporal, juego de alfabetización).

3.2.2 Los malentendidos. Son interpretaciones distintas de lo que se hace o se dice; conducen a los participantes a construir significados no compartidos, a menudo durante un lapso de tiempo más o menos largo, sin una consciencia clara de que no son compartidos. El conflicto, como afirma Colomina en Mesa¹⁰⁷, obedece a una carencia de comprensión adecuada de lo que dice o hace el otro. Precisamente, gracias a la actividad conjunta, los equívocos originados por interpretaciones de lo dicho o hecho en el juego de reglas de la sesión N° 2, se ponen en evidencia cuando las alfabetizandas solicitan a la alfabetizadora o a sus pares una clara definición o redefinición de las reglas del juego, las normas del grupo o de las tareas de lectura y escritura.

¹⁰⁷ MESA, Cobo Guillermina. La Recreación Dirigida como proceso educativo. Tesis Doctoral. Universidad Barcelona. 1997

3.2.3 Los desacuerdos. Corresponden a diferentes definiciones de la situación. Según Colomina en Mesa¹⁰⁸ la idea de discontinuidad, en el caso de los desacuerdos, es diferente a la que se presenta en los malentendidos. Los desacuerdos no son tanto interrupciones importantes en el flujo de la actividad, como interrupciones en el significado compartido y, en este sentido, se trata de discontinuidades en las que las diferencias entre los participantes son muy importantes, de tal manera que llevan al menos a uno de ellos, a forzar una discusión y a tratar de conseguir un acuerdo sobre el tema. En este caso, los desacuerdos muestran una dinámica flexible en la que caben las protestas (en coro o individualmente), las expresiones de malestar, cansancio, confusión, negación, etc.



Imagen N° 4. Trabajo colaborativo entre pares

¹⁰⁸ MESA, Cobo Guillermina. La Recreación Dirigida como proceso educativo. Tesis Doctoral. Universidad Barcelona. 1997

CAPÍTULO 4. Resultados de la Investigación (2)

4.1 Aproximación al discurso de los participantes.

4.2 El análisis de los contenidos referenciales: objetivos y criterios metodológicos

4.2.1 Los ámbitos y categorías de contenidos referenciales

4.1.2.1 Ámbito de los Lenguajes Lúdico Creativos

4.1.2.3 Ámbito de las autobiografías

4.1.2.3 Ámbito de las autobiografías

4.1.2.4 Ámbito de aproximación a un caso

4.1 Aproximación al discurso de los participantes.

Con base en los resultados del primer nivel de análisis realizado en el capítulo anterior, centrado en el mecanismo de cesión y traspaso de la responsabilidad sobre tarea, el objetivo que me propongo en éste capítulo, es analizar la actividad discursiva de las participantes de la actividad conjunta en la construcción de nuevos significados y sentidos sobre la alfabetización.

Siguiendo el modelo metodológico para el estudio de la Influencia Educativa, la pregunta que orienta este segundo nivel de análisis es: ¿De qué hablan las participantes (alfabetizadora /alfabetizandas) durante el proceso de alfabetización? En otras palabras, ¿Qué contenidos referenciales emergen en la actividad discursiva de las participantes durante las seis sesiones observadas? Para dar respuesta a esta pregunta, a continuación presento algunas ideas claves para comprender cómo y por qué hice el análisis a partir de la pregunta orientadora; qué unidades establecí como herramientas para analizar la actividad discursiva y qué resultados-respuestas logré con relación a la pregunta problema del estudio.

4.2 El análisis de los contenidos referenciales: objetivos y criterios metodológicos

Como afirmé anteriormente, el segundo nivel de análisis se realiza sin perder de vista el primero, en el que establecí ocho (8) Segmentos de Interactividad, que muestran evidencias de la evolución de la actividad conjunta y de la emergencia del traspaso y cesión de la responsabilidad sobre las tareas. Sin embargo, identificar la estructura de participación en la actividad conjunta no es suficiente para reconocer los contenidos discursivos de las participantes. Esto es posible cuando se evidencian los contenidos referenciales que emergen en la mediación de los *lenguajes lúdico-creativos* por los que indaga el problema del presente estudio.

En el modelo metodológico de referencia, la secuencia de enunciados de la acción discursiva (*texto*) de las participantes, son las unidades de análisis constitutivas de la actividad conjunta alfabetizadora/alfabetizandas desarrollada en el *contexto* de las seis sesiones analizadas. Cabe aclarar que aunque en el modelo metodológico de referencia MEIE, se hace uso de algunos términos originados en la lingüística o en la filosofía del lenguaje, la aproximación al discurso de los participantes que me propongo realizar es muy preliminar desde el punto de vista de estas disciplinas. Se trata de abordar sólo un aspecto de la *pragmática*¹⁰⁹ para explorar la noción de

¹⁰⁹ LYONS, John (1995) *Lenguajes, significado y contexto*. Barcelona: Ediciones Paidós, p: 177.

La teoría de Austin sobre los actos de habla, es ("el estudio de la acción o del hacer"). Además es una teoría de la pragmática social: una teoría del decir como acción en el marco operativo de las instituciones sociales y de las convenciones.

referencia en el texto producido por las participantes y transcrito por mí para efectos del presente estudio. Sigo a John Lyons, autor referenciado en el modelo metodológico MEIE, quien plantea tres cuestiones muy claras desde mi punto de vista, para explicar las nociones de texto, contexto y referencia:

*(...) me gustaría poner de relieve tres cuestiones. Primero, la pregunta "¿Qué es el texto?" es mucho más general que "¿Qué es un texto?" Los textos, tanto escritos como orales, son compuestos deliberadamente por sus autores como un todo discreto con determinados comienzos y finales. Gran parte del texto que producimos en nuestro uso cotidiano de la lengua no está organizado de este modo, en textos autoincluyentes. La segunda cuestión que quiero resaltar es que, tal como estoy usando el término 'texto', las oraciones del texto individuales, los fragmentos oracionales y las frases hechas sirven todos como texto en relación con el contexto de enunciación, al margen de si están incrustados o no en trechos de texto más amplios (...) Pero el enunciado de una oración, en la práctica, supone siempre su contextualización: el proceso de hacer que el resultado de la enunciación sea cohesionado y coherente en relación a su contexto. Si como he dicho, el texto y el contexto son complementarios, ¿qué es contexto? Y ¿cómo se relaciona con el significado del enunciado. El contexto determina el significado del enunciado en tres niveles distintos del análisis del texto. Primero, nos puede decir qué oración se ha enunciado, si realmente se ha enunciado una oración. Segundo, nos dirá normalmente qué proposición se ha expresado, si se ha expresado una proposición. Tercero, puede servir para decirnos que la proposición de que se trate ha sido expresada con un tipo de fuerza ilocutiva en lugar de otra. En los tres casos, el contexto es relevante para determinar lo que se dice en los distintos sentidos de "decir" (...). Pero el significado del enunciado va más allá de lo que estamos diciendo: incluye también lo que se implica (o presupone). Y el contexto es especialmente relevante para esta parte del significado de los enunciados. En este epígrafe, limitaremos nuestra atención a lo que se dice: a los aspectos locutivos e ilocutivos del significado del enunciado. (...). La referencia (...) es un aspecto del significado del enunciado dependiente del contexto: es una relación que se establece entre los hablantes (en términos más generales los agentes locutivos) y aquello de lo que hablan en cada caso. El ámbito referencial de las expresiones referentes es fijado por su significado en la lengua (por ejemplo, por su sentido y denotación). Pero su referencia ocasional depende de una cierta variedad de factores contextuales. Así pues, generalmente no podemos determinar la referencia de una expresión sin considerar su contexto de enunciación"*¹¹⁰

¹¹⁰ LYONS, John (1995) *Lenguajes, significado y contexto*. Barcelona: Ediciones Paidós, Pág. 230.

En el presente estudio se adiciona y antepone el término *contenidos* a la noción de *referencia* de la cita, para enfatizar que no se trata de una conversación cotidiana y ordinaria, sino de un contexto educativo en el que los contenidos de enseñanza-aprendizaje están referidos a las biografías, los juegos o a la lectura y la escritura, entre otros.

En este punto, y antes de iniciar la exposición de los resultados del segundo nivel de análisis, me parece importante hacer una precisión sobre el concepto de *dialogicidad*, necesaria a la hora de analizar un proceso de alfabetización de adultos en la perspectiva de la educación popular freiriana y la Recreación Guiada, orientadoras del presente estudio.

*(...) el discurso no es dialógico sólo porque se orienta hacia otras personas, sino también porque se relaciona con otros enunciados. El diálogo es siempre una sucesión orgánica de enunciados a cargo de distintos sujetos. El criterio para determinar las fronteras de cada enunciado es precisamente el cambio de sujeto discursivo. De modo que la emisión funciona como «un eslabón en la cadena discursiva», siempre vinculada con otras anteriores y posteriores, a veces muy lejanas. Los enunciados ajenos suelen incluso introducirse en el propio en forma más o menos explícita, desde el relieve de la cita textual con sus estrictas marcas lingüísticas, hasta la implicación que ingresa en la esfera de lo sobreentendido. La mínima alusión a un enunciado ajeno confirma la dialogicidad, siempre supone una respuesta, una actitud del hablante hacia el enunciado del otro: concoAlfabetizandancia, desacuerdo, indignación, burla. (...)*¹¹¹

A partir de estas nociones básicas, de las extensas pero necesarias citas anteriores, paso a continuación a exponer la manera cómo establecí, para este segundo nivel, las dos unidades de análisis de la actividad discursiva producida por las participantes en la actividad conjunta.

4.2.1. Los ámbitos y categorías de contenidos referenciales

La metodología MEIE referente del presente estudio, se caracteriza por no preestablecer las unidades de análisis: los SI con sus respectivos patrones de actuaciones descritos en el primer nivel de análisis o los ámbitos y categorías de contenidos referenciales del segundo nivel. Los unos y los otros, emergen en la medida que se hace el análisis del discurso de las participantes, siguiendo el desenvolvimiento de las sesiones con sus respectivos turnos conversacionales secuenciados en la estructura de interactividad.

¹¹¹ SILVESTRI, Adriana y BLANCK, Guillermo (1993) BAJTÍN Y VIGOTSKI: LA ORGANIZACIÓN SEMIÓTICA DE LA CONCIENCIA. Barcelona: Anthropos. Pág. 66

El criterio para identificar las categorías de contenidos referenciales y los ámbitos, es seguir las continuidades y discontinuidades que presenta el texto conversacional transcrito respondiendo la pregunta ¿A qué se refiere la participante en este acto de habla? Al seguir la secuencia de los turnos conversacionales del texto transcrito, utilizo como punto de partida la estructura organizativa demarcada por los segmentos de interactividad identificados en el primer nivel de análisis. A cada turno le asigno un tipo de categoría a partir de la pregunta antes mencionada. Después procedo a establecer conjuntos de categorías según el contenido de referencia, para configurar finalmente los ámbitos de contenidos referenciales, que constituyen unidades temáticas o macro-categorías.

Ámbito de los Lenguajes Lúdico Creativos: contiene todas aquellas categorías que hacen referencia a las experiencias de expresión corporal, los juegos de reglas, los juegos surgidos espontáneamente (no planificados por la alfabetizadora y propuestos por las alfabetizandas), los juegos del lenguaje: refranes, chistes, juegos de palabras.

Ámbito de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura: está conformado por todas aquellas categorías de contenidos referenciales relacionadas directamente con los contenidos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, (lectura y escritura de los nombres, significado de palabras, identificación de grafías y fonemas, grafemas, señales deícticas, etc.), que realizan no solamente las alfabetizandas, sino también la alfabetizadora.

Ámbito de las autobiografías: contiene las categorías referenciales que remiten a narraciones personales sobre la vida pasada o presente, las relaciones con la familia, el barrio y las compañeras del proceso de alfabetización que se está realizando.

Ámbito de aproximación a un caso: Este ámbito se establece a partir de considerar como muy importante un hecho que reproduce una forma de violencia reiterada que afecta la convivencia y por ende, la dinámica del grupo en la actividad conjunta. Se refiere al trato discriminatorio que el grupo da a una de las alfabetizandas y a la percepción que ella tiene de sí misma. El ámbito además, contiene las categorías que muestran las resistencias que hay de la alfabetizanda hacia el grupo y viceversa; las burlas que suscita su actitud y las posturas que asumo frente este tipo de conflicto socio emocional. Este ámbito empieza a tomar importancia a partir de la segunda sesión y se mantiene hasta la sexta sesión.

En la siguiente tabla muestro las relaciones entre el primer y segundo nivel de análisis.

Tabla N° 11.
Relación de los dos niveles de análisis

SESIONES	Discurso de los participantes texto transcrito	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS		SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS	
1,2,3 y 5		TAREA 1	SI ORG. GRUPO SI ORG. TAREA SI EJEC. TAREA SI EVAL.	CATEGORÍAS DE CONTENIDOS REFERENCIALES	ÁMBITO DE LENGUAJES LÚDICO- CREATIVOS
2,3,4,5y 6		TAREA 2	SI ORG. GRUPO SI ORG. TAREA SI EJEC. TAREA SI EVAL.	CATEGORÍAS DE CONTENIDOS REFERENCIALES	ÁMBITO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE LECTURA- ESCRITURA
1 y 5		BIOGRAFÍAS	SI EJEC. TAREA	CATEGORÍAS DE CONTENIDOS REFERENCIALES	ÁMBITO BIOGRAFÍAS
1, 2, 3, 4, 5 y 6			SI EJEC. TAREA	CATEGORÍAS DE CONTENIDOS REFERENCIALES	ÁMBITO DE CASO

Paso a continuación a describir y analizar las categorías de contenidos referenciales que configuran el ámbito de los lenguajes lúdico-creativos, con el fin de buscar respuestas aproximativas a la pregunta problema planteada para el estudio: *¿Qué papel cumplen los lenguajes lúdico creativos en el desarrollo de un proceso de alfabetización de adultos realizado con un grupo de mujeres de la comuna 20 de Cali durante los meses de agosto de 2010 a marzo de 2011?*

4.2.2 Ámbito de los Lenguajes Lúdico Creativos.

Me parece conveniente empezar la descripción y el análisis de este ámbito, recordando algunos aspectos relacionados con la noción de lenguajes lúdico-creativos trabajados por Mesa¹¹². Parafraseando a la autora, enumero a continuación, algunos de los rasgos de los lenguajes lúdico-creativos a los que Freire¹¹³ recomendó explorar y que denominó *códigos no lingüísticos*:

- Se construyen sólo con el soporte de la lengua natural o materna (cualquier modalidad de juego, en el sentido más amplio que comprende el término *lúdico* o juego en sus distintas clasificaciones, es comunicado a través de un corpus lingüístico).
- Consecuentemente con lo anterior, los lenguajes lúdico-creativos tienen como componentes los lenguajes verbales, los lenguajes no verbales (que siempre apoyan o acompañan los actos de habla) e incorporan también aquellos lenguajes formales comúnmente reconocidos como *técnicas* en el ámbito de la recreación y la animación sociocultural; como por ejemplo los juegos populares tradicionales (incluidos los juegos de reglas competitivos, que pasan a ser colaborativos).
- Se utilizan en situaciones interactivas guiadas con intención pedagógica desde un enfoque que privilegia tanto el desarrollo de la capacidad creadora como las competencias socioemocionales.
- Son mediaciones semióticas transitorias en tiempo y espacio que recrean, en el sentido de transformar, el patrimonio de las culturas pasadas y presentes y la vida social (convivencia pacífica).

Como he comentando en capítulos anteriores, alfabetizar a trece adultos (doce mujeres y un hombre¹¹⁴) supuso uno de los mayores retos que he afrontado como profesional en recreación, pues, sin ser experta en alfabetización y con las restricciones que supone seguir un modelo determinado, el de GEEMPA, asumí la experiencia de alfabetizar pensando siempre en incluir la Recreación Guiada a través de los lenguajes lúdico-creativos. Sin embargo, soy consciente de no haber alcanzado a desarrollarlos con la amplitud que hubiera querido. Esta insatisfacción se transforma en una curiosidad motivadora que se expresa en la pregunta formulada como problema de investigación.

En la primera reunión con las alfabetizandas, antes de iniciar el proceso de alfabetización, conversé con ellas sobre los significados del juego: les pregunté si jugaban, a qué les gustaba jugar. Algunas respondieron que no jugaban porque el

¹¹² MESA, Guillermina. (1997) La Recreación Dirigida como proceso educativo. Tesis Doctoral. Universidad Barcelona. (2008). La Recreación Dirigida como Práctica Pedagógica. Artículo de uso educativo interno de la Universidad del Valle.

¹¹³ FREIRE, Paulo. (1977) Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI Editores. México.

¹¹⁴ Esta persona no pudo continuar en el proceso al verse obligado a regresar a su lugar de origen.

juego es sólo para los niños, otras comentaron que en las noches juegan dominó y cartas. Otra confesó que a ella le gustan los juegos de azar y que a veces pierde plata con ellos. Seguidamente les pregunté si para ellas era molesto recordar y volver a jugar. Las respuestas se expresaron en risas y caras alegres que leí como señales de aprobación.

Expresión corporal

El primer lenguaje formal, utilizado tradicionalmente en la danza y en el teatro, que exploro para construir un lenguaje lúdico-creativo con las alfabetizandas, es la expresión corporal. Conociendo las potencialidades de esta técnica, desde el enfoque de la Recreación Guiada, me aventuro a experimentarla durante todo el proceso de alfabetización, pues no se trata de una actividad física o de una expresión psicomotora a ejercitar por repetición, sino de un encuentro con el propio cuerpo y con los de otras personas; encuentro en el que el gesto y el movimiento son libres y liberadores, y están orientados por la imaginación creadora y la representación simbólica.

Las alfabetizandas son mujeres desplazadas del campo, han trabajado duramente en las minas de oro o en las tareas domésticas, tienen más desarrolladas las destrezas y habilidades de coordinación gruesa: fuerza, resistencia, contracción y tensión de los músculos largos; en contraste con un escaso desarrollo de las habilidades y destrezas de coordinación fina, precisión, relajación, representación de lateralidad y direccionalidad, esquema corporal, coordinación ojo-mano necesarias en tareas afinadas como la escritura.

Por las anteriores razones consideré muy importante integrar la expresión corporal al inicio de las sesiones como uno de los contenidos de enseñanza-aprendizaje de gran valor en el proceso de alfabetización. Cabe aclarar que las limitaciones psicomotrices de las coordinaciones finas (a las que me he referido) no son permanentes, se pueden desarrollar en la etapa adulta del mismo modo, que se puede transformar la aceptación y la confianza en la propia imagen corporal, a menos que haya daño cerebral severo u otro tipo de lesión o impedimento físico.

¿A qué se refieren las participantes durante las experiencias de expresión corporal? Al seguir los turnos conversacionales y los movimientos de las participantes en cada una de los SI de las sesiones 1, 4, 5 y 6, se observa un conjunto pequeño de categorías referenciales sobre el contenido expresión corporal. Un grupo mayor se refiere a las dificultades en la coordinación corporal frente a una exigencia representacional; es decir, cuando la consigna de la alfabetizadora es desplazarse lenta o rápidamente hacia derecha, izquierda, adelante y atrás; las dificultades y los temores se manifiestan y se expresan abiertamente. Dos ejemplos:

SESIÓN Nº 1 SI Evaluación de la Tarea 1 Juego

Alfabetizadora: *¿Qué pasó en el patio?*

Alfabetizanda 1: (...) *yo me perdí en la parte de la derecha y de la izquierda, pero cuando estuvimos las tres juntas nos ayudamos*

Alfabetizanda 2: *¡Huy! a mí me pareció muy difícil caminar para atrás, me daba miedo caerme.*

Alfabetizanda 7: *Me parece más fácil cuando se camina acompañado, pues uno tiene en quién apoyarse.*

Alfabetizadora: *¿Entonces, eso quiere decir que mejor realizar el trabajo en compañía?*

Alfabetizanda 4: *No siempre, a veces las compañías se vuelven un problema, es mejor hacer las cosas sola*

Alfabetizanda 7: *Yo no estoy de acuerdo, pues, dejémonos de cosas, que cuando uno está acompañado se le facilitan las cosas.*

SESIÓN Nº 6. SI Ejecución de la Tarea 1 Juego

Alfabetizanda 1: *Huuuuuuuuuuu profe, me duele, me duele*

Alfabetizanda 8: *Me duele, me duele*

Alfabetizadora: *Pues hazlo más suave (dice el nombre de la alfabetizanda)*

Alfabetizanda 1: *Estoy oxidada, muy gorda, debo hacer esto más seguido.*

Sin embargo, si se tiene en cuenta lo nuevo de la experiencia de expresión corporal y las resistencias iniciales para realizar cualquier juego por parte de los adultos, es posible comprender la alta frecuencia de las categorías referenciales relacionadas con las dificultades motoras individuales, a las que se suman la inseguridad y una autoestima muy baja; aunque la confianza parece restablecerse cuando la tarea se hace con la colaboración entre pares, como puede observarse en uno de los dos ejemplos citados.

El siguiente ejemplo muestra la actitud “contestaria” de un grupo de mujeres en situación de juego. Aunque imitan inicialmente mis movimientos, no son receptoras pasivas; protestan y utilizan giros verbales para expresar sus diferencias, inclusive conmigo (ver subrayado alfabetizanda: 8):

SESIÓN Nº 4. SI Organización de la Tarea 1 Juego

Alfabetizadora: *Vamos a estirar los brazos arriba bien arriba que suenen la vertebras, estiremos también las piernas, bien empinadas, vamos, vamos...*

Grupo: *Risas*

Alfabetizadora: *Ahora vamos hacer una fila cada quien le mira la espalda al otro. ¿Listo?*

Alfabetizanda 8: *¿Tomamos distancia?*

Alfabetizadora: *No. Vamos a volver esa fila un círculo y vamos a pasar una pelota a la persona que está detrás de mí sin mirarla. ¿Me hago entender?*

Alfabetizanda 5: *No profe, yo no entiendo (...)*

Alfabetizanda 8: *(Alfabetizanda 5), yo tengo detrás de mí a, a, a... a ella...*

Alfabetizadora: *¿Cómo se llama ella?*

Alfabetizanda 4: *(dice su nombre), mi nombre es (repite su nombre)*

Alfabetizanda 8: *Eso, (Alfabetizanda 4)*

Alfabetizadora: *Si (alfabetizanda 5) de eso se trata la actividad, que logremos concentrarnos en el nombre de la compañera, le puedes hablar pero no decirle el nombre a ver si nos aprendemos a llamar por el nombre. ¿Ahora si quedo claro?*

Grupo: *¡Síííí!*

Alfabetizando 7: *Yo no me sé sus nombres*

Alfabetizanda 12: *Te soplamos*

Alfabetizanda 8: *Cómo, si nosotras mismas no nos sabemos el nombre ¿cómo lo vamos hacer rápido...?*

Alfabetizanda 12: *Bueno es un juego, para eso son los juegos para aprender*

Se observa también en el ejemplo anterior, la emergencia de un tipo de reflexión reiterativa por parte de la alfabetizadora, relacionada con el objetivo de la actividad. Esta categoría aparece tanto en los segmentos de interactividad de ejecución de la tarea como en el SI evaluación de la tarea N° 1. La alta frecuencia de aparición de esta categoría, me permite inferir que si para un escolar resulta muy importante saber el para qué hace una determinada tarea, con mayor razón para un adulto resulta primordial saber qué hace, para atribuir un nuevo sentido y significado a su experiencia. De alguna manera, expresar el objetivo de la a es un mecanismo semiótico clave para que ellos comprendan que la reflexión sobre la experiencia no se logra espontáneamente; se aprende o se fortalece, en el caso del adulto, con la ayuda de un agente educativo que conozca la importancia de esta forma de construcción de conciencia.

En las distintas sesiones, pero especialmente en las que corresponden a la tarea N° 1, identifico el ámbito de contenidos referidos a los lenguajes lúdico-creativos. En éstas se hace evidente la realización de un conjunto de actuaciones de las participantes en el que emergen rasgos de imaginación creadora (la fantasía) que se manifiestan como actividad recreativa interna o psíquica: las asociaciones, disociaciones, analogías y formas metafóricas.

La particularidad y pertinencia de este conjunto de categorías identificadas respecto a la pregunta problema, me exige ampliar algunos conceptos expuestos en el marco teórico del presente estudio; en concreto, las nociones de imaginación creadora y de mecanismos semióticos que se despliegan y expresan en el ámbito de los lenguajes lúdico-creativos, específicamente en las experiencias de expresión corporal realizadas durante la actividad conjunta del proceso observado. Empezaré por la visión vygotskyana de imaginación creadora.

*La falsa interpretación de la fantasía consiste en que la analizan de manera unilateral, como una función relacionada con la vida emocional, con la vida de atracciones y estados de ánimo: no se analiza su otro aspecto, vinculado con la vida intelectual.*¹¹⁵

Este texto de Vygotsky lleva a reflexionar sobre la necesidad de continuar investigando para resignificar la recreación, particularmente en el terreno de la educación popular y más exactamente en la alfabetización de adultos. Los lenguajes lúdico-creativos que se construyen en la interactividad en procesos de recreación guiada, van más allá de la definición del diccionario que la reduce a “volver a hacer”¹¹⁶, al simple entretenimiento o a la actividad física para “edulcorar” las situaciones de la enseñanza y el aprendizaje aburridores.

La construcción conjunta de los lenguajes lúdico-creativos con adultos analfabetos, implica la puesta en juego de sus experiencias, sentido de la realidad, capacidad de abstracción en conceptos, la autorregulación emocional; en fin, aspectos que se supone comúnmente tiene, en menor o mayor grado, un adulto con instrucción escolar o artística. De ahí el equívoco, desde mi punto de vista, de algunos modelos al proponer juegos y cuentos infantiles en los procesos de alfabetización, como si el adulto analfabeto estuviera en la misma etapa de desarrollo cultural del niño preescolar.

*La imaginación llega a su punto cero cuando desaparece el pensamiento en conceptos y esto se explica fácilmente. Hemos visto que el punto cero de la imaginación, es la total ausencia de fantasía, se manifiesta en la incapacidad de abstraerse de la situación concreta, de modificarla con espíritu creador, de reagrupar los estímulos y liberarse de su influencia. (...) La imaginación, desde nuestro punto de vista, es una actividad transformadora, creadora, que va de lo concreto a lo concreto nuevo. El propio movimiento de lo concreto dado a lo concreto creado, la propia realización de la construcción, creativa se logra tan sólo con ayuda de la abstracción.*¹¹⁷

Partiendo de la noción de imaginación creadora anteriormente expuesta, veamos a continuación cómo en la construcción conjunta de un lenguaje lúdico-creativo, mediante la expresión corporal, emergen indicios de imaginación creadora y de mecanismos semióticos como la metáfora con la ayuda pedagógica de la alfabetizadora.

¹¹⁵ VYGOTSKI. L. S (1996) Imaginación y creatividad del adolescente Obras Escogidas IV. Psicología Infantil. CAPÍTULO 12 Madrid: Visor S.A. págs. 208 en MESA, Guillermina (2013) Los lenguajes lúdico-creativos de la recreación guiada. Documento inédito.

¹¹⁶ Mesa. La recreación algo más que volver a hacer

¹¹⁷ VYGOTSKI. L. S (1996) Imaginación y creatividad del adolescente Obras Escogidas IV. Psicología Infantil. CAPÍTULO 12 Madrid: Visor S.A. págs. 219. En MESA, Guillermina (2013) Los lenguajes lúdico-creativos de la recreación guiada. Documento inédito.

SESIÓN N° 5

Alfabetizadora: *Ahora vamos a caminar con afán, como en esas calles que están llenas de gente, pero sin tocarse, con afán y mucha gente mucha gente, hagan el amague pero no se toquen, haga el amague pero no se toca, sin tocarse*

Grupo: (Risas) ¡Ja ja ja ja ja! ¡Ahí se va ligero, miren la profe! ¡Ja, ja!

Alfabetizadora: ¡Vamos (alfabetizanda 2) haga el amague!

(...)

Alfabetizadora: *Rápido, rápido, rápido, rápido, se van a estrellar... ahora despacio con pereza*

(...)

Alfabetizadora: *Hagan de cuenta que las persiguen, viene alguien persiguiendo, alguien las persigue*

(...)

Alfabetizadora: ¡Estatuas! ¡Paren! Listo, ahora que van hacer. Se van caminando y cuando encuentren a alguien de frente, con la mano la van a traer como si fuera un imán. , cuando yo te haga así, te vas a venir, pero solo tu cabeza, la cabeza va a tocar mi mano. ¿Me he hecho entender?

Alfabetizanda 3: ¿Así con mi cabeza?

Alfabetizadora: *Se atraen con la mano, la rodilla sin tocarla, como si fuera un imán con cariño.*

Alfabetizanda 13: Yo creía que era para pegar duro.

Alfabetizadora: ¡Noooo!, sin tocarse listo

Alfabetizanda 13: ¿Así?

Alfabetizadora: *Sí así pero sin tocarme, sólo como si fuera un imán. ¿Conocen los imanes?*

Alfabetizanda 6: ¡Claro como los que colocamos en la nevera!

(...)

Alfabetizadora: *mueva la mano, yo te estoy atrayendo, yo soy el imán, mírame mi mano ahora baja, baja.*

Alfabetizanda 1: ¡Huyyy... Ja, ja, ja, ja!

Alfabetizadora: *Pa'tras, pa'un lado, pa'l otro; ahora a mí, vamos atraeme*

Alfabetizanda 1: ¡A mí me da mucha risa! ¿Cómo fue que me hizo?, hay.

(Indico las omisiones de turnos con los signos (...))

Es propio de la metáfora permitirnos ver una cosa en otra. Frecuentemente ocurre que determinados hechos y situaciones de compleja aprehensión son captados a través de su auxilio. (...) Podríamos decir que la metáfora es una forma de percepción (para el caso de la metáfora visual) o de captación imaginaria (para el caso de la metáfora verbal) capaz de operar como un auténtico "fertilizante" del pensamiento. ¿Qué hace posible el ver metafórico, es decir el ver "una cosa en otra"? Es preciso hacer aquí una aclaración terminológica. No siempre cuando usemos la palabra "ver" atenderemos al sentido literal que es el que corresponde a la metáfora visual. Cuando hablemos de metáfora en general, incluida la verbal, ver tendrá también un sentido metafórico puesto que la imagen metafórica verbal no se presenta a la

visión. Señaló Aristóteles que el fundamento de la metáfora es la semejanza entre los términos: "Hacer bien las metáforas es percibir bien las semejanzas" (Poética, 1458 a 8). Ampliando nuestra primera definición podemos decir entonces que la metáfora es una forma de percepción o de captación imaginaria que encuentra su fundamento en la semejanza, es decir en un "ver como". (...) De acuerdo a su etimología, metaphora es el transporte, la traslación, el desplazamiento. (...) Por su parte, phora es la acción de empujar, de llevar hacia adelante. Alude al hecho de transportar una carga de un lugar a otro.¹¹⁸ (El subrayado es mío)

Los textos analizados que utilizo, son sólo un pequeño ejemplo para mostrar evidencias sobre la emergencia de semejanzas, asociaciones y relaciones que aparecen en forma metafórica en la actividad conjunta de expresión corporal. Éstas serán mucho más ricas en la medida que las alfabetizandas integren con más conciencia este tipo de experiencia, como parte de su alfabetización y de su vida. Al fin de cuentas, la expresión corporal es una mediación para construir vivencias, significaciones y representaciones sobre lo corporal, la identidad y el género, entre otras.

SESIÓN Nº 5. SI Ejecución Tarea 1 Juego

Alfabetizadora: *Listo, caminen, sigan caminando. Ahora cuando diga, se forman parejas, una va hacer de espejo y la otra se va a arreglar frente al espejo. Quien está haciendo de espejo la va a remedar. Por ejemplo, LLLLL ven, yo soy el espejo. Organízate como si fueras a salir.*

(...)

Alfabetizanda 6: *¡Pero no, ella no dice nada...!*

Alfabetizadora: *¡Por eso, usted es el espejo!*

Alfabetizandas 5 y 6: (Risas)

Alfabetizadora: *¡Nooo! pongan cuidado, cuando usted esta en el espejo ¿qué hace el espejo?*

Alfabetizanda 6: *¿arremedar?*

Alfabetizadora: *Sí, me remedan, me remedan*

Alfabetizanda 7: *¡Ajáaaaa! ya lo hago con AAAAA, todo lo que uno esta haciendo, lo hace el espejo*

Las referencias a la imagen corporal muestran un contenido constante sobre la percepción que tienen de sí. La valoración positiva se va incrementando en las actuaciones de las participantes en la medida que ganan confianza en sí mismas, en el grupo y en el proceso:

¹¹⁸ OLIVERAS, Elena (1993) La metáfora en el arte. Buenos Aires: Editorial Almagesto. P: 17, 18, 19 en MESA, Guillermina (2013) Los lenguajes lúdico-creativos de la recreación guiada. Documento inédito.

SESIÓN N° 4. Evaluación Tarea 1. El juego del espejo:

Alfabetizadora: ¡Ja, ja, ja, ja, ja, ja! Vengan, vengan, vengan todas acá les cuenta (alfabetizando 7) ¿qué hizo con (alfabetizanda 1)?

Alfabetizando 7: ¿Qué hizo? Ella ya se echó el lápiz labial

Alfabetizadora: ¡Eso es! ¿Por qué cuesta tanto trabajo?

Alfabetizanda 1: ¡Porque uno se ríe mucho!

Alfabetizadora: ¿Y por qué uno se ríe mucho?

Alfabetizando 7: ¡Porque uno en el espejo también se ríe y se ve como es uno!

Alfabetizadora: Sí, uno se ríe, y se dice que tan bonita que estoy hoy, es al único que le puede decir eso cuando uno esta solito o solita, porque cuando hay mas alrededor una no se dice eso. ¿(alfabetizanda 2) con quien lo hizo?

Alfabetizanda 2: Yo la vi y la arremede y se hacia así

Alfabetizadora: Ah bueno, resulta que nosotros en la vida, a veces somos espejos de otros, ¿han observado a los niños, lo que hace? ¿Casi todos tienen hijos verdad?

(...)

Alfabetizadora: Listo, ya como hemos cogido el ritmo vamos a jugar a la lleva caminando ¿Han jugado a la lleva?

Alfabetizanda 12: Pero hace aaaaañooooooooos

Alfabetizanda 9: Profe, pero este patio es muy pequeño pa'la lleva

En las sesiones siguientes a la última (no analizadas en este estudio), se observa la transición de la expresión al juego dramático que se había iniciado con el “juego del espejo” citado en el anterior ejemplo.

Otro contenido referenciado en las categorías del ámbito de los lenguajes lúdico-creativos, corresponde a los juegos de reglas. Según la clasificación realizada por Piaget, los juegos de reglas se caracterizan no sólo por su apogeo en la etapa más avanzada del desarrollo evolutivo (niño, adolescente, adulto), sino por el influjo de la socialización sobre éstos:

Mientras el juego de ejercicio simple comienza desde los primeros meses de existencia y el juego simbólico a partir de los primeros meses del segundo año, el juego de reglas no se constituye sino durante el segundo estadio (es decir de los 4 a los 7 años) y sobre todo durante el tercer período (de los 7 a los 11 años). Pero, por el contrario, si en el adulto no quedan sino algunos residuos de los juegos de ejercicio simple (por ejemplo, divertirse con su aparato de radio) y de los juegos simbólicos (por ejemplo, contar una historia), el juego de reglas subsiste y se desarrolla durante toda la vida (deportes, cartas, ajedrez, etc.). La razón de esta doble situación —aparición tardía y supervivencia más allá de la infancia— es muy simple: el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado. En efecto: así como el símbolo reemplaza al ejercicio simple apenas surge el pensamiento, la regla reemplaza al símbolo y enmarca al ejercicio, apenas ciertas relaciones sociales se constituyen; por lo tanto, el problema es el

*de determinar cuáles son éstas. Primero que todo, anotemos que el individuo solo no se - da a sí mismo reglas, sino por analogía con las que ha recibido.*¹¹⁹

La afirmación de Piaget: “el juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado” coincide con Vygotsky cuando plantea:

*El juego que comporta una situación imaginaria es, de hecho, el juego provisto de reglas. Podríamos ir incluso más lejos y asegurar que no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de Juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado*¹²⁰

Reinterpretar a los autores permite a Mesa, comprender que,

*Los juegos en general y los juegos de reglas en particular, comportan dos tipos de reglas. Por un lado, las normas sociales que se comunican (motivos, imaginarios de cómo ser y parecer, formas de relacionarse, etc.) y por otro lado, las reglas del juego propiamente dichas (cómo jugar), que suelen ser muy estrictas cuando se trata de los deportes de conjunto y de competición. Estos deportes, propiciados por las industrias del entretenimiento, universalmente también, se han convertido en “los juegos” oficiales por excelencia a ser imitados popularmente, en tanto, se constituyen en modelos de movilidad social. Los valores y normas que reproducen responden a los ideales e intereses del capitalismo (individualismo, oferta y demanda, trofeos vs prestigio y éxito, rendimiento deportivo vs rendimiento económico, legitimación de formas de violencia, entre otros...). No obstante, su designación como juegos “reproductores” de un orden social establecido no los hace ni malos ni buenos. El criterio y, al mismo tiempo el reto al incorporar este tipo de juegos tan popularizados en la actividad recreativa guiada, es su carácter de juego grupal, dando mayor peso a la colaboración y a la autorregulación socioemocional para la convivencia pacífica, como valores éticos, sin que prime el sentido de la ganancia y el premio de unos sobre otros. El segundo criterio a considerar al aboAlfabetizar estos juegos en la recreación guiada, es hacer un mayor énfasis en la actividad imaginaria y en el uso de mecanismos semióticos como la metáfora antes mencionada, en sus aspectos históricos y en la reflexión de lo que socialmente significan fenómenos como por ejemplo, las “barras bravas”. El tercio consiste en reinventar las normas y reglas para que se traduzcan en juegos de reglas más flexibles motivados en valores éticos y estéticos contruidos en la actividad conjunta.*¹²¹

119 PIAGET, J. (1994) La formación del símbolo en el niño. México. F.C. E p:194

120 VIGOTSKI, Lev (2.000) El papel del juego en el desarrollo del niño. Capítulo VII El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica p: 3

¹²¹ MESA, Guillermina (2013) Los lenguajes lúdico-creativos de la recreación guiada. Documento inédito.

Desde esta visión de los juegos de reglas expuesta hasta aquí, analicé las categorías que hacen referencia a este tipo de juegos en el proceso de alfabetización, encontrando que un número significativo de actos de habla de las participantes, se refieren a dificultades no sólo de orden motor, sino de orden social. Resulta muy interesante identificar la siguiente secuencia de contenidos referenciales en los juegos realizados en las sesiones N° 2 y N° 3:

- Definición de la tarea (reglas del juego) por parte de la alfabetizadora en el SI de Organización de la Tarea.
- Presencia de conflicto en el SI de Ejecución de la Tarea 1 (por no comprensión de las reglas del juego).
- En el mismo SI, presencia de negociación (redefinición de la tarea por parte de la alfabetizadora y la alfabetizandas) y resolución del conflicto cuando encuentran soluciones, mediante los mecanismos de discusión y controversia.
- En el SI de evaluación tarea 1, presencia de reconocimiento y asunción de los errores, cambio de actitud expresada en las respectivas disculpas al grupo, valoración de la ayuda de la alfabetizadora y de pares, reconocimiento de la colaboración para la solución al conflicto.

Sin lugar a dudas, es relevante la aparición de indicios de construcción de conciencia grupal y de uso de mecanismos para resolver un conflicto, en los que se destaca el valor ético de la *colaboración*. Veamos el ejemplo en el que se observa el logro, teniendo en cuenta que en el capítulo 3, hice referencia al conflicto.

SESIÓN N° 2

Alfabetizadora: *¿qué pasó ahora?*

Alfabetizanda12: *Profe, definitivamente hay que trabajar en grupo, apoyándonos*

Alfabetizadora: *¿por qué apoyándose?*

Alfabetizanda12: *Dejamos de alegar, nos concentramos y estábamos pilas a que todas siguieran la pelotica y pudimos*

Alfabetizanda 4: *Yo no creí que pudiéramos lograrlo*

Alfabetizadora: *¿por qué?*

Alfabetizanda 4: *Estamos tan viejas y cansadas (...) yo estaba con una piedra, pero se me pasó*

Alfabetizadora: (alfabetizanda 4), *tú no eres una vieja*

Alfabetizanda 5: *Vieja yo que tengo 72*

Alfabetizanda 4: *La verdad, me disculpo con Ustedes, traía mucha rabia, pero me gustó el juego*

Alfabetizanda 1: *Yo estaba con mucho susto, porque no soy capaz de recibir bien la pelota y esa es muy chiquita... ayudó mucho hacernos cerquita*

Alfabetizanda 5: *Yo la vi perdida cuando llegara a (alfabetizanda 2), pero la recibió bien... viste te la ibas a perder.*

Finalmente, quedan por analizar la técnica gráfico-plástica de recortes pegados y la variante que hice del *Juego de palabras*. Ambas técnicas hacen en el análisis, de puente entre el ámbito de los lenguajes lúdico-creativos y el ámbito la enseñanza de la lectura y la escritura de nombres. Según Mesa¹²²

*Las distintas técnicas de “recortes pegados” son algo más complejas desde el punto de vista ético y estético, que la operación de “recortar de un lado y pegar en otro lado”. En la recreación guiada -sostiene la autora-, estas técnicas se apropian, reconociendo su origen en los lenguajes artísticos y artesanales, tradicionales o contemporáneos del dibujo, la pintura, la variedad técnica de los tejidos, el grabado, los grafitis, mosaicos y vitrales, las molas indígenas y el patchwork (recortes de telas) etc. Estas técnicas, además al estar emparentadas socio-históricamente con las formas gráficas de la escritura, tienen un papel primordial en la enseñanza- aprendizaje de la escritura del niño, el adolescente y el adulto analfabeto.*¹²³

Desde el punto de vista de la estética, la idea es ayudar pedagógicamente a producir nuevas formas de expresión del sentir popular, nuevas formas de leer y reinterpretar el mundo reinventando las artes plásticas con la intención y el deseo de liberarlas, hasta donde sea posible, de la copia y la reproducción con fines exclusivamente comerciales, para privilegiar lo que Richard Sennet, siguiendo a Hannah Arendt, denomina “comprender lo que se hace”¹²⁴. Se trata entonces de re-significar, re-funcionalizar, representar imaginarios, subjetividades con la actividad conjunta; crear nuevos diseños con metáforas visuales; descubrir texturas, colores y matices.

Desde el punto de vista ético, re-funcionalizar materiales significa clasificar, reciclar y discriminar propiedades de la basura medio-ambiental que produce la industria. En la actividad conjunta, la ética se expresa en la acción de compartir, cuidar y utilizar los materiales colectivamente, reflexionando de forma crítica sobre el hacer.

Siguiendo las orientaciones conceptuales expuestas en los textos citados, al analizar las categorías referentes a la técnica gráfico plástica recortes pegados, puedo afirmar que el objetivo de aplicarlas en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura de los nombres, no se limita únicamente, a conseguir el fortalecimiento de la motricidad y las coordinaciones finas, sino que también busca

¹²² MESA, Guillermina (2013) Los lenguajes lúdico-creativos de la recreación guiada. Documento inédito.

¹²³ Vygotsky L.S. (1983) La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Obras Escogidas V. III. Capítulo 7 Madrid: Visor Distribuciones, S.A. En Mesa (2012) Los lenguajes lúdico-creativos de la recreación guiada. Documento Inédito.

¹²⁴ SENNET, Richard (2009) El Artesano. Barcelona: EDITORIAL ANAGRAMA, S. A En Mesa (2012) Los lenguajes lúdico-creativos de la recreación guiada. Documento Inédito.

su potencialidad como mediación semiótica a través del uso de la técnica recortes pegados.

En este sentido, al analizar críticamente las estrategias pedagógicas que utilicé en el ámbito de los lenguajes lúdico-creativos, considero que debí enriquecer la actividad con otras experiencias de re-significación y re-funcionalización como las que entran en juego en la Recreación Guiada; por ejemplo, antes o después de seleccionar las grafías para componer el nombre, he debido proponer una experiencia como la de representar la imagen o la familia de las alfabetizandas, utilizando...

(...) las revistas como si se tratara de una paleta de colores sin transportar las imágenes de las ilustraciones tal como están dadas en la revistas, de este modo, la falda roja de una modelo se transforma en las alas de una mariposa, el techo de una casa o en un jardín florido (metáforas visuales)¹²⁵.

No obstante, encuentro en el uso de la herramienta utilizada evidencias significativas de una construcción incipiente de un lenguaje lúdico-creativo para la lectura y escritura de nombres: La incorporación de los recortes pegados tiene el propósito de que las alfabetizandas discriminen las propiedades de las grafías, comparen grafías (la imprenta de las editoriales y la imprenta manuscrita), asocien las letras de las revistas con las letras que ya conocen por su experiencia y vivencia, y, especialmente que logren comprender, es decir, den un nuevo sentido al hecho de leer o escribir; lo cual es distinto a lo expresado por una de las alfabetizandas cuando en el contexto de la variante del *Juego de palabras*, manifiesta su júbilo al inaugurarse como lectora:

Sesión N° 4

Alfabetizanda 4: *Profe, solo fue juntar las letras, leer es juntar las letras*

El *Juego de palabras* es un juego de mesa que elaboro después de observar, desde la tercera sesión, que buena parte del grupo de alfabetizandas se había familiarizado suficientemente con las grafías de sus nombres y apellidos a través de los recortes pegados.

Consiste en una serie de fichas con las letras y sílabas de los nombres y apellidos de cada una de las alfabetizandas y de sus hijos, a partir de los cuales las mujeres pueden construir nuevas palabras y frases.

¹²⁵ MESA, Guillermina (2013) Los lenguajes lúdico-creativos de la recreación guiada. Documento inédito.



Imagen Nº 5 Fichas de letras para construcción de palabras

Estas fichas se convierten, casi de inmediato, en un puente entre el lenguaje gráfico-plástico recortes pegados y la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. Una expresión de continuidad o discontinuidad entre el contexto de la alfabetización y la vida familiar¹²⁶. Los siguientes ejemplos son indicadores de la extensión del juego a la vida familiar y la importancia que adquiere la alfabetización de la madre, tanto para ella como para su familia.

SESIÓN Nº 4. SI Ejecución Tarea 2

Alfabetizadora: *¡Bien, qué bien (dice nombre alfabetizanda 2)! y lo estábamos trabajando aquí, ajá, estuvieron juiciosas estudiando.*

Alfabetizanda 2: *Si profe, (dice nombres de las alfabetizandas 8, 5, 10, 6) y yo estudiamos en la casa con las fichitas que usted nos dio, jugamos en vez del dominó.*

Alfabetizanda 10: *Mis hijas son las jueces si nos equivocamos.*

Alfabetizanda 6: *¡Y apostamos y todo!*

SESIÓN Nº 5. SI Ejecución Tarea 2

Alfabetizadora: *¿Cómo dijiste? ¿Qué no repasaste casi?*

Alfabetizanda 9: *Pero... ¿sabe por qué?*

Alfabetizadora: *¿Por qué?*

¹²⁶ La información sobre el uso del juego en las familias, fue corroborada por una de las trabajadoras sociales de la ACJ, que en una de sus visitas de campo observó cómo las alfabetizandas jugaban con las hijas y la dueña de casa.

Alfabetizanda 9: *¡Ayer llegue tan tarde de trabajar!, llegue como a las 10:30 corriendo, atender a mi marido que estaba furioso, mis hijos no habían comido, la cocina era una cochera, me dieron la una de la mañana, pa'volver a esa casa de familia a seguir haciendo oficio. Hoy estuve de buenas que la señora me dejo salir.*

Alfabetizadora: *¡Claro! una tiene que estar tranquila para poder repasar. Me imagino tu cansancio, antes vienes acá.*

Alfabetizanda 9: *Profe, aquí es el paraíso, Ustedes me arreglan el día, yo acá me divierto mucho con todas, aunque digamos burradas, nadie te juzga.*

Alfabetizanda 6: *Sí profe, además el refrigerio es ¡taaan rico! A veces es lo único que se come en el día. ¡Antes le entra a uno las letras! cansadas y con hambre ¡muy duro profe, muy duro!*

Otra transición de continuidad casi imperceptible, observada en las referencias al juego en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura, es la formación de nuevas palabras a partir de sílabas y no de las grafías derivadas del uso de combinar las fichas del juego. De este modo, también, la variante del *Juego de palabras*, hace visible sus potencialidades como mediación lúdica y no sólo como ayuda didáctica para el aprendizaje, especialmente cuando las alfabetizandas juegan y descubren las sílabas como componentes de las palabras, aunque no lo expresen explícitamente:

SESIÓN Nº 4. SI Ejecución Tarea 2. Contexto deíctico: *Juego de palabras*

Alfabetizanda 12: *¿Sale?*

Alfabetizadora: *¿Qué dice allí?*

Alfabetizanda 12: *SALE*

Alfabetizadora: *¿Y si le quito ésta, qué dice allí?*

Alfabetizanda 12: *¿SAL?*



Imagen Nº 6. Nuevas palabras a partir del nombre
Fichas Juego de palabras

La construcción de nuevos significados y sentidos sobre la lectura y la escritura con la mediación de los recortes pegados y la variante del *Juego de palabras*, fueron motivando a las alfabetizandas, de manera juguetona, a leer los textos. De esta afirmación dan cuenta los contenidos referenciales del siguiente texto, producido una tarde casi al finalizar la sesión. Las mujeres curiosean las revistas nuevas puestas sobre la mesa, de pronto, una de las mujeres empieza a leer en voz alta:

SESIÓN N° 4. SI Ejecución Tarea 2. Alfabetización

Alfabetizanda 4: *Profe, ¿aquí dice "Ho-ros-co-po"?*

Alfabetizadora: *¡Síííí, ya aprendiste! ¡Qué bien (nombre de la alfabetizanda 4)! ¡Me emociona muchísimo!*

Alfabetizanda 4: *¿Aquí dice Leo?*

Alfabetizadora: *¡Muy bien! ya lees, vean aquí ya hay una que leyó de las revistas, ¿cómo les parece?*

Alfabetizanda 4: *¿Aquí dice Libra?*

(...)



Imagen 7. Sesión en donde la alfabetizanda logra leer el Horóscopo

Obviamente este logro del ejemplo, provocado aparentemente por un juego de asociación de palabras, resulta estimulante no sólo para quien puede leer y para la alfabetizadora, sino para las demás alfabetizandas que empiezan a esforzarse por leer nuevas palabras en las revistas que tienen a su alcance. Sin embargo, lo que realmente me impacta, en primer lugar, es el cambio de motivo de la alfabetizanda del ejemplo, quien inicialmente quería aprender solo para “leer en el culto”. En segundo lugar, la incursión en los espacios liberadores del aprendizaje y por ende del conocimiento, tal como afirmaran en sus obras “los pedagogos de la democracia” Comenio, J. Dewey, Pestalozzi, Vygotsky y Freire, entre otros;

aunque estas “libertades” aún no sean del todo conscientes para la alfabetizanda, pues al leer el horóscopo, ella infringe una prohibición de su iglesia.

Por esta razón traigo como ejemplo, y a modo de contraste, un texto conversacional producido entre la alfabetizanda del ejemplo y una compañera, en el que los contenidos referenciales son el motivo de aprendizaje y el poco apoyo que encuentra por parte del pastor de la iglesia en su proceso de alfabetización.

SESIÓN N° 1. SI Ejecución de la Tarea 2 Alfabetización

Alfabetizanda 12: *¿cuál era tu mal genio (nombre de la alfabetizanda 4)? Se la montaste a (dice nombre alfabetizanda 2)*

Alfabetizanda 4: *Es que casi no puedo venir, yo que deseo tanto aprender para poder leer en el culto y el pastor poniendo problemas*

Alfabetizanda 11: *¿qué te dijo esta vez?*

Alfabetizanda 4: *Que loro viejo no aprende hablar.*

Un lenguaje que identificamos como lúdico-creativo en la recreación guiada, emerge como referencia al refranero popular, en este caso, de parte de una de las alfabetizandas.

Los refranes son textos morales del patrimonio popular, que fueron comunicados en algunos casos, también por grandes pensadores. El humanista, Erasmo de Rótterdam (1466–1536) fue el autor de un libro de proverbios, adagios y refranes difundido ampliamente en la Europa Renacentista y, más tarde, asumidos como propios por los pueblos de orientación religiosa luterana. Los jesuitas, inventores del “siglo de oro español” gestores del “recreo didáctico”, no solo fundaron los carnavales en América latina y el teatro didáctico, sino que trajeron consigo un refranero de alto contenido moral religioso que aún existe aunque con una fuerte tendencia a desaparecer.¹²⁷

Quizá lo más interesante del ejemplo que a continuación expongo, es la pertinencia del trabalenguas como mecanismo semiótico para enfrentar un problema de orden genético regional. Debo admitir, que no se me había ocurrido esta estrategia pedagógica de corrección fonética.

SESIÓN N° 4. SI Ejecución Tarea 2 Alfabetización

Alfabetizadora: *Miremos; me estás diciendo que tu nombre es Elvira y no ¿Elvira? ¿Cuál es ésta?*

Alfabetizanda 6: *La “ele”*

Alfabetizadora: *Repíte conmigo rrrrrrrrrrr*

¹²⁷ Mesa, Guillermina (2012) los lenguajes lúdico-creativos de la recreación guiada. Documento inédito trabajado durante la tutoría.

Alfabetizanda 6: ¡No, pfofe, es muy difícil pa'mí!

Alfabetizanda 8: Erre, con erre, cigarro, erre, con erre barril, rápido
ruedan los carros, cargados de azúcar del ferrocarril

Alfabetizanda 6: ¿Y eso que's?

Alfabetizanda 8: La erre, miya la erre, esa que usted no puede decir

Alfabetizanda 6: Pues a mí no me hace falta decí la ele, yo no la puedo dici

(En este ejemplo se deja el nombre de la alfabetizanda puesto que la omisión del mismo resta valor al ejemplo).

Es una oportunidad hermosa que la alfabetizanda trae y que no logro aprovechar en el momento que llega; sólo a la luz del análisis de la intervención me doy cuenta de las potencialidades del trabalenguas, para empezar a considerar el papel de la corrección fonética como parte integral de la alfabetización. El trabalenguas del ejemplo, adquiere una importancia particular en este proceso y en otros en los que se presentan los desafíos entre la oralidad de origen regional y popular y la cultura imperante en las ciudades. Este hallazgo, remite a la reflexión sobre la necesidad de alfabetizar no sólo en la lengua nativa (aspectos que han sido criticados tanto a Freire como a Vygotsky) sino a pensar cómo abordar la oralidad y los regionalismos fonéticos en contraste con los usos de la cultura escolar. En palabras de Freire:

(...) lo importante en la alfabetización de adultos no es un aprendizaje de la lectura y la escritura del cual resulte una lectura de textos carente de la comprensión crítica del contexto social (...) por el contrario, se impone que los alfabetizandos perciban o ahonden la noción de lo que verdaderamente es fundamental, lejos ser la lectura de historias enajenantes, consiste en hacer historia y por ella, ser hechos y rehechos¹²⁸

A la luz de este resultado, busco contenidos referenciales que den cuenta de otras expresiones lúdico-creativas del lenguaje oral de origen popular. De hecho, como si se tratara de actos episódicos que se abren y se cierran en la temporalidad de las sesiones y los **SI**, aparecen referencias de carácter asociativo de canciones y nombres de cantantes como elementos humorísticos, que en su momento dejé pasar; pero que en el análisis saltan a la vista como mecanismos semióticos y estrategias de enseñanza aprendizaje a tener en cuenta en el contexto de la alfabetización de adultos. A lo anterior se suman otros motivos de las participantes que me sugieren que desean aprender a escribir las recetas de cocina y los listas de mercados.

SESIÓN N° 4: SI Ejecución Tarea 2 Alfabetización

Alfabetizanda 6: ¿EL?

Alfabetizadora: El, ¡muy bien! ¿y aquí?

¹²⁸ FREIRE, Paulo. (1977) Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI Editores. México. Págs. 34 y 35

Alfabetizanda 6: ¿vi?
 Alfabetizadora: *Sí, y ahora de corrido*
 Alfabetizanda 6: ¿EL VI?
 Alfabetizadora: *Eso, dilo otra vez*
 Alfabetizanda 6: *ELVI*
 Alfabetizanda 8: *Elvis Crespo.*
 Alfabetizanda 6: (Ríe con picardía)
 (...)
 (En este ejemplo se deja el nombre de la alfabetizanda puesto que la omisión del mismo resta valor al ejemplo).

Continúa en la misma cadena secuencial:

Alfabetizanda 8: (Canta)
 Alfabetizadora: *A ver doña (alfabetizanda 8) ¿qué está cantando, a ver, qué tanto nos contesta... qué dice ahí?*
 Alfabetizanda 8: *Li*
 Alfabetizadora: *¿Y aquí?*
 (...)
 Alfabetizadora: *Eso muy bien AURA. ¿Qué dice allí?*
 Alfabetizanda 1: *AU*
 Alfabetizadora: *Muy bien.*
 Alfabetizanda 8: *AUUU-UUU-UU* (hace como si cantara)
 Grupo: (Risas)
 Alfabetizadora: *¡Quién fue la de esas!*
 Alfabetizanda 6: *¡Quién más va ser! sino la (Alfa. alfabetizanda 8).*
 Alfabetizanda 8: *Es que ése es Michael Yasson el que canta así...*
 Alfabetizadora: *¿Qué dice allí?*
 Alfabetizanda 8: *AURA*
 Alfabetizanda 1: *Me hizo reír. La R y la A, RA*
 (En este ejemplo se deja el nombre de la alfabetizanda puesto que la omisión del mismo resta valor al ejemplo).

4.2.3 Ámbito de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

En este ámbito se observan, de principio a fin, evidencias del mayor o menor peso que ejerce el modelo GEEMPA en el proceso integral de alfabetización y en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Traigo aquí, como referencia, los principios que orientan el modelo transcritos en el capítulo 2, para establecer un contraste con los procedimientos que utilicé durante el proceso de alfabetización.

El modelo GEEMPA propone como primer principio, establecer un contrato didáctico relacionado con las normas del grupo. Al respecto, este principio no se cumple específicamente en lo relativo a las inasistencias y retrasos, que aunque fueron muy escasos, se toleraron ya que estaban motivadas por falta de dinero

para desplazarse, lo que las obligaba a caminar grandes distancias para llegar a la institución.

El segundo principio de GEEMPA recomienda la organización del grupo alrededor de un núcleo común y el trabajo en pequeños grupos. Este principio lo sigo pues fomenta la colaboración entre pares y por mi formación como recreadora reconozco el valor del pequeño grupo.

El tercer principio da un valor educativo singular al refrigerio como actividad didáctica. En el caso de la actividad conjunta estudiada, no sólo el refrigerio “tiene una connotación de ritual de socialización e intercambio afectivo” sino el de un suplemento alimentario que satisface una necesidad sentida por las alfabetizandas que en algunas ocasiones llegan sin haber almorzado.

GEEMPA sitúa el juego competitivo como un cuarto principio por considerarlo “una forma privilegiada para proporcionar provocaciones para el aprendizaje”. Como podrá observarse en el transcurso de la actividad conjunta analizada, los juegos y la expresión corporal, a diferencia de la propuesta geempiana, no son de carácter competitivo ni se utilizan para amortiguar “la frustración”, tema recurrente en el proceso de alfabetización geempaniano.

El quinto principio de GEEMPA, es establecer contacto con aspectos culturales del entorno: “visitas a museos de arte, espectáculos deportivos (...)”. Este principio didáctico no se cumple en el proceso ya que no se dispone de presupuesto destinado a salidas y por el escaso tiempo de las alfabetizandas. Sin embargo, aunque esta es una discusión que no es pertinente aquí, cabe plantear que no comparto de entrada la idea de que la “cultura del entorno” se circunscriba a este tipo de actividades o espectáculos.

Respecto a la evaluación, sexto principio definido por el modelo geempiano, la diferencia con el proceso de alfabetización realizado, consiste en que en este caso la evaluación, además de no ser numérica, tiene un carácter transversal durante la ejecución de las tareas 1 y 2, y al mismo tiempo, adquiere una mayor importancia dentro de una situación conflictiva o al finalizar las sesiones para reconstruir, negociar o expresar el significado o sentido encontrado en la sesión por cada una de las alfabetizandas.

En cuanto al proceso específico de enseñanza–aprendizaje de la lectura y la escritura, el Modelo GEEMPA no plantea un método a seguir. En mi escasa experiencia como alfabetizadora traté en lo posible de aplicar los principios pedagógicos que aprendí sobre Educación Popular y sobre Recreación Guiada con la orientación freiriana.

A continuación, con base en el primer nivel de análisis de los **SI** establecidos para tarea 2, y atendiendo el texto conversacional de la actividad conjunta, reconstruyo los pasos que seguí en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

Reconstrucción del proceso de alfabetización

Con el registro fotográfico¹²⁹ obtenido en la primera sesión, en la segunda inicio el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Con antelación pegué en una cartulina de tamaño oficio las fotografías de cada una de las alfabetizandas con su nombre escrito en la parte inferior. Les solicité recortar letras del periódico para imitar su nombre. Siguiendo a Freire, consideré que la palabra generadora más importante para una persona analfabeta es su propio nombre y, como podrá observarse en el siguiente ejemplo, un elemento motivador era firmar la lista de asistencia¹³⁰:

SESION Nº 2. SI Ejecución de la Tarea 2. Alfabetización

Alfabetizanda 5: *Hoy, profe, como que sí voy a poder firmar la lista de asistencia. Veo que mi nombre es muy fácil*

Alfabetizadora: *¡huuuuy eso me haría muy contenta, porque apenas el martes firmaste con la huella!*

Alfabetizanda 5: *Yo le hago el intento, profe*

Alfabetizanda 8: *Ánimo (Alfa. alfabetizanda 5), Ánimo que hoy puedes*

Alfabetizanda 1: *Yo por ahora quiero aprender a firmar mi nombre y no tener que pedirle a mi hijo que vaya al banco a firmar por mi, o cuando llega el mensajero que tienen que firmar por mi.*

Alfabetizadora: *Listo, una cosa a la vez. Primero el nombre (...)*

Alfabetizadora: *Bueno mujeres, (...) ¿Que se aprendió hoy?*

Alfabetizanda 5: *Pase la lista de asistencia y le digo qué se aprendió hoy*

Alfabetizadora: *¡Qué bien (Alfa. alfabetizanda 5)! me alegra que lo lograras*

Alfabetizanda 5: *Usted dijo que nos tuviéramos confianza y concentración ¡Ya nadie me para!*

¹²⁹ El registro fotográfico se hizo con consentimiento informado (Anexo)

¹³⁰ La institución ACJ requiere el listado de asistencia de las participantes en las capacitaciones. Algunas firman con su huella, con una X o con un esbozo de nombre.

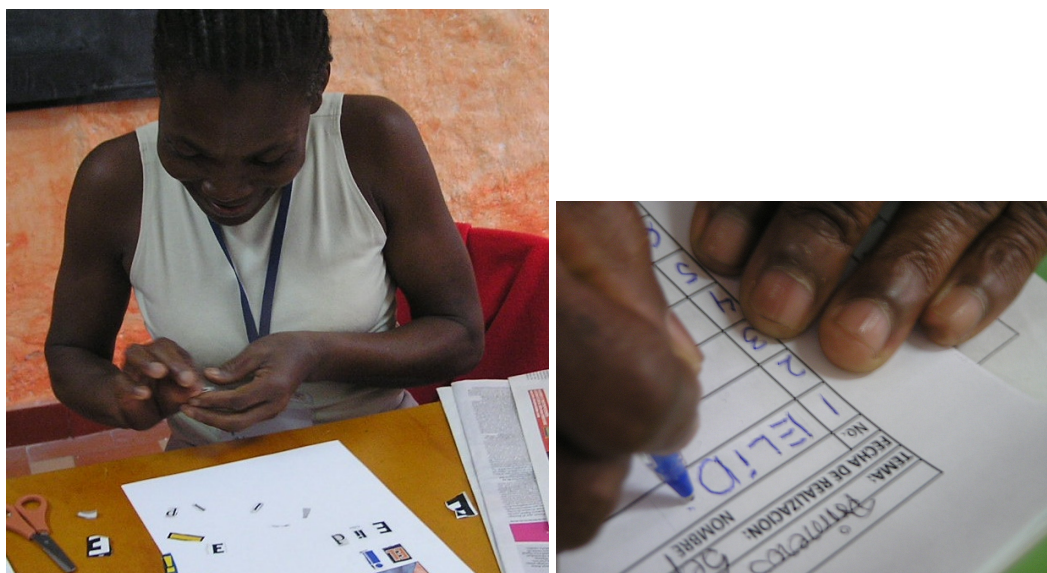


Imagen N° 8. Pone por primera vez su nombre en un listado de asistencia

En la primera sesión, solicito autorización a las participantes para hacer un registro fotográfico de todo el proceso. La idea de hacer un registro documental surge de valorar las fotografías como herramienta de recogida de datos en la investigación, un testimonio que da soporte al análisis que, desde el punto de vista pedagógico, posibilita hacer una relación entre la imagen de sí mismas y la escritura del nombre, como una forma de autoafirmación:

SESIÓN N° 4. SI Reconstrucción de la Tarea 2

Alfabetizadora: *¿Por qué cree que está la foto en las planillas con los nombres?*

Alfabetizanda 1: *Para que nos dé entusiasmo de escribir el nombre*

Alfabetizanda 5: *Yo me veo allí y me entusiasmo de escribir mi nombre*

Alfabetizanda 6: *Para identificarnos.*

No obstante la autorización, en las dos primeras sesiones noté muy incómoda a la alfabetizanda del siguiente ejemplo porque tomaba fotos (siempre agachaba la cabeza y no lograba tomar su rostro). Por respeto no le volví a tomar fotos y en cada nuevo material en el que utilizaba fotografías recientes de las otras alfabetizandas, volvía a colocar la única foto que le había tomado el primer día con su consentimiento...

SESIÓN 5

Alfabetizanda 12: *¡A mí me da pena!*

Alfabetizanda 13: *Ella se pone así cada vez que le toman fotos*

Alfabetizanda 12: *¡A mí no me gusta que me tomen fotos!*

Alfabetizadora: *¿Por que no se deja tomar fotos?*

Alfabetizanda 13: *Es que ella dice que se le va a dañar la cámara.*

Alfabetizanda 12: *¡Hay no (alfabetizanda 13)! ¡Ja, ja, ja, ja!*

Alfabetizadora: *¡Y bien bonita que sí es!*
 Alfabetizanda 13: *¡No la he dañado yo, la daña usted por que es horrible!*
 Alfabetizanda 12: *Verdad, a mí me da como éste tomarme fotos*
 Alfabetizadora: *¿por qué?*
 Alfabetizanda 12: *¡No me gusta!*
 Alfabetizadora: *¿No te aceptas como sos?*
 Alfabetizanda 12: *¡Exacto!*
 Alfabetizadora: *Me parece muy mal hecho*
 Alfabetizanda 4: *¡Claro uno se tiene que aceptar! ¡Así dice la profesora!*
 Alfabetizanda 13: *¡Uno tiene que tener la autoestima! y usted no dice nada...*
 Alfabetizadora: *¡Exacto!*
 Alfabetizanda 12: *No es que yo le digo que... bueno como le había explicado*
 Alfabetizadora: *¡No recuerdo qué me habías explicado!*
 Alfabetizanda 12: *Es que a mí me están aplicando un medicamento y me estaban quitando el dolor pero me ha dañado la cara.*

Al observar que las demás compañeras tenían fotos distintas y que ella siempre aparecía con la misma, hace el siguiente comentario:

SESIÓN N° 6

Alfabetizandas 9 y 13: En coro: *¡Que boniitas!*
 Alfabetizanda 12: *¿Y a mí por qué la misma foto profe?*
 Alfabetizadora: *Pues como no te gusta que te tome fotos me toco repetirme la única foto que tengo de ti.*
 Alfabetizanda 12: *Hay que pesar, bueno profe tome fotos.*

El comentario es escuchado por las demás alfabetizandas. Una de las compañeras más cercanas, propone hacer una jornada de arreglo personal: “ella se encarga de maquillar a su amiga y así las fotos se van a ver mejor”. Al grupo le entusiasma la idea y a partir de esa sesión la alfabetizanda del ejemplo, levanta la cabeza y se deja tomar fotografías, empieza a comunicarse con la mirada y sonrío no sólo conmigo, sino también con la Trabajadora Social que me acompaña como observadora.

A partir del material de las fotografías con los nombres, se observa alta frecuencia de aparición de categorías respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura. En estas referencias el punto central son *las diferencias entre las grafías* del periódico que suelen utilizar serifas, la “a” minúscula por ejemplo, en contraste con la escritura en mayúsculas que utilicé para escribir sus nombres.

SESIÓN N° 2. SI Ejecución Tarea 2

Alfabetizanda 1: *Yo no encuentro estica*
 Alfabetizadora: *Lo que pasa es que en los periódicos la "a" es diferente a como la escribí en tu nombre... Mujeres, miren aquí... En los periódicos la*

"a" la hacen así (a) y ustedes la tienen así (A)... pero es la misma "a"

También en esta sesión emerge, aunque no de manera preponderante, la categoría referencial conocimientos previos de algunas alfabetizandas, a los que aludí en el capítulo anterior al referirme a la continuidad de la alfabetización. Un ejemplo:

SESIÓN N°2

Alfabetizanda 9: *¡Ahhhhhh!, ¿es que hay que buscar también palabras conocidas?*

Alfabetizadora: *Pues como tienen el periódico, pienso que pueden encontrarse con alunitas*

Alfabetizanda 9: *Yo he visto varias*

Alfabetizadora: *¿Cuáles?*

Alfabetizanda 9: *El Espectador*

Alfabetizadora: *¿por qué sabes que allí dice El Espectador?*

Alfabetizanda 9: *Por que yo lo vendí y vendí El País, pero no sé leer.*

Alfabetizadora: *(alfabetizanda 9), todos nosotros los adultos estamos familiarizados con letreros en todas partes que se nos vuelven costumbre. Cuando tomamos conciencia de las letras de esos letreros y podemos armar otras palabras empezamos a leer. Por eso empezamos con el primer letrero que es el nombre, de allí tomamos algunas letras y armamos otras palabras hasta que armemos frases, que es nuestra meta a diciembre.*

En la tercera sesión el contenido de la tarea 2 consiste en identificar las letras minúsculas diferenciándolas de las letras mayúsculas ya reconocidas en la sesión anterior.

SESIÓN N° 3. SI Organización de la Tarea 2

Alfabetizadora: *Bueno, para esta sesión, van a trabajar las letras chiquitas que se llaman minúsculas.*

Alfabetizanda 8: *Así es como yo escribo mi nombre, con esas letras.*

Alfabetizanda 12: *Así es mi nombre, no como lo aprendí la semana pasada*

Alfabetizadora: *Bueno, ya vieron otra manera de escribirlo*

Para enseñar las diferencias entre minúsculas y mayúsculas apelo a la forma como se refieren las alfabetizandas para identificarlas: grandes y chiquitas para seguidamente dar el nombre apropiado de las grafías, minúsculas y mayúsculas.

SESIÓN Nº 3. SI Organización Tarea 2

Alfabetizanda 8: *Entonces, ¿trabajamos estas grandes?*

Alfabetizadora: *¿Cuáles fueron las que trabajamos la semana pasada?*

Alfabetizanda 8: *Las mayúsculas.*

Alfabetizadora: *Las grandes que les llamamos mayúscula. Hoy vamos a trabajar estas pequeñas que le llamamos minúsculas.*

(...)

Alfabetizanda 13: *Éstas las trabajamos la vez pasada, ahora son éstas.*

Alfabetizadora: *¡Bien!, ¿Qué diferencia encuentras entre lo que hiciste la semana pasada y hoy?*

Alfabetizanda 4: *Mucha diferencia porque yo mi nombre nunca lo escribo así, lo escribo con mayúscula.*

Alfabetizadora: *¡Sííí!... ¿Es primera vez que lo escribes así? ¿Qué otra cosa encuentras de nuevo?*

Alfabetizanda 4: *Pues encuentro ésta diferente, ésta y ésta*

Alfabetizadora: *¿Qué es la diferencia que encuentra allí?*

Alfabetizanda 4: *Que las otras eran...*

Alfabetizadora: *Les puedes decir grandes.*

Alfabetizanda 4: *Las otras eran grandes y ahora son más pequeñas.*

En esta sesión aparece un conjunto de actuaciones más, que se mantiene hasta la sesión seis, que hace referencia al seguimiento personalizado de la tarea. Este conjunto de categorías referenciales describe una secuencia que se repite con cada alfabetizanda a quien aludo, primero por su nombre propio y luego le pregunto por el avance de su tarea, utilizando una señal deíctica, para mostrar directamente a qué se refiere. Recorro de nuevo a Lyons, para ilustrar en qué consiste esta actuación y la importancia que puede tener en el contexto de la alfabetización de adultos:

*(...) los términos 'deixis' e 'índice' nacen ambos del concepto de referencia gestual: o sea, de la identificación del referente por medio de algún gesto corporal por parte del hablante. ('Deixis' quiere decir 'indicar' o 'mostrar' en griego; 'index' es la palabra latina para el dedo señalador al igual que la española 'índice'. La indicación mediante el dedo es un método, culturalmente establecido, para identificar mediante un gesto corporal.) Cualquier expresión referencial que tenga las mismas propiedades lógicas que un gesto corporal será deíctica por este motivo. Los pronombres personales y demostrativos, en sus usos relevantes, son claramente deícticos según esta definición etimológica. (...) La etimología puede explicar el origen del término 'deixis'; pero naturalmente, no puede dar una explicación completa de su uso ordinario. Para hacer esto hemos de invocar el concepto de contexto deíctico que opera como una parte integrante del contexto de enunciación. (...)*¹³¹

Pienso que puede ser importante el uso de la deixis o índice, en los términos que

¹³¹ LYONS, John (1995) *Lenguajes, significado y contexto*. Barcelona: Ediciones Paidós. Pág. 230.

aporta el autor citado, porque las referencias analizadas apuntan a la construcción de un contexto deíctico muy semejante al de la vida cotidiana y más concretamente a la acción de “tocar” propia de las culturas populares, altamente inhibido en la escuela, desechado de las “buenas maneras” por expresar “mala educación”.

Según Mesa¹³², el contexto deíctico se vincula con dos nociones relacionadas que establece Vygotsky¹³³ en el desarrollo cultural en el que tiene lugar central la escritura: la relación pensamiento contextualizado/descontextualizado y la relación gesto/dibujo/escritura. Aunque Vygotsky se refiere al desarrollo del niño(a), aplicando dichas nociones a los procesos de alfabetización de adultos, se podría decir que inicialmente se activa un pensamiento vinculado al contexto físico, que se va combinado con las formas abstractas presentes en el pensamiento del adulto analfabeto.

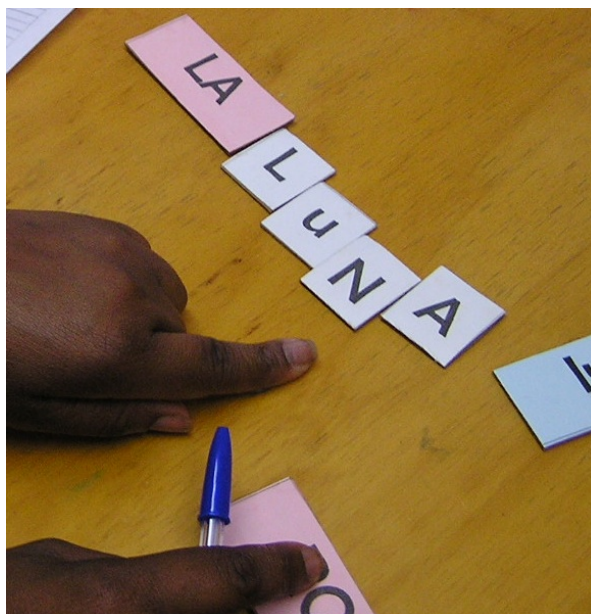


Imagen Nº 9. Señala con el dedo cada una de las letras que va conjugando (Expresión deíctica)

En la cuarta sesión, el conjunto de categorías con mayor frecuencia son las que hacen referencia a la escritura de los nombres. Se trata de un repaso en el que mantengo la misma secuencia descrita antes, con predominio del contexto deíctico de la enunciación. Sin embargo, se destaca una nueva actuación que llama la atención en el análisis: la presencia de una categoría que se refiere al cambio de perspectiva referencial.

¹³² Conversación durante la tutoría del presente estudio.

¹³³ Vygotsky L.S. (1983) La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Obras Escogidas V. III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

*Cuando los interlocutores inician un contexto comunicativo pueden tener diferentes perspectivas o interpretar sólo vagamente lo que se da por supuesto y lo que las producciones verbales intentan transmitir. Gracias a la “negociación” semióticamente mediada, no obstante, crean un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad*¹³⁴

El cambio de perspectiva referencial, permite entender lo que sucede en la Zona de Desarrollo Próximo en este proceso de alfabetización, que sin duda se manifiesta con mayor o menor intensidad, consciente o inconscientemente, en distintos procesos de enseñanza aprendizaje (entre la madre y el niño, el maestro y los estudiantes, un par experto y otro inexperto). Veamos un ejemplo:

SESIÓN Nº 4 SI Ejecución de la Tarea 2

Alfabetizanda 4: *Ahí dice Li*

Alfabetizadora: *¿Estas segura?*

Alfabetizanda 4: *La ele y la i, dice Li*

Alfabetizadora: *No te dejes engañar no dice LY, ahí dice Ly, yo soy mala cierto. ¿Ahora si yo tapo aquí que dice?*

Alfabetizanda 4: *Estoy confundida*

Alfabetizadora: *Te desconcentre. Tranquila lo dijiste arriba*

Alfabetizanda 4: *¿DAR?*

Alfabetizadora: *Sí, no te dejes confundir. Ahora si tapo así*

Alfabetizanda 4: *Dice DAR.*

Al observar los aprendizajes desiguales entre las alfabetizandas, y con el propósito de fomentar la colaboración entre pares, preparo una variante al *Juego de palabras* que he venido trabajando:

SESIÓN Nº 4

Alfabetizadora: *¡Muy bien! Listo (dice nombre de alfabetizanda 10) guaAlfabetizanda tu trabajo ya y coge tu paquetico de letras lo destapas y lo armas. (Dice nombre alfabetizanda 2) tú le enseñas el nombre a (dice nombre de alfabetizanda 10), tú (dice nombre de alfabetizanda 10) a (dice nombre de alfabetizanda 8) y (dice nombre de alfabetizanda 8) a (dice nombre de alfabetizanda 6), cada una debe aprender a escribir y leer el nombre de su compañera con la ayuda de ella misma. ¿Me hago entender?*

Alfabetizanda 8: *¿Pero con las mismas letras?*

Alfabetizadora: *Claro, mira tú le dices a (dice nombre de alfabetizanda 6), (dice nombre de alfabetizanda 6) éste es mi nombre y le*

¹³⁴ Wertsch James (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós ibérica S.A. P. 171-172

enseñas tus letras, se lo explicas luego lo revuelves y le pides que ella lo vuelva a armar. ¿Queda más claro?

Alfabetizanda 8: *Listo profe así será.*

En la quinta sesión, las categorías de contenidos referenciales remiten a la escritura de los segundos nombres y los apellidos de las alfabetizandas. Aparecen, como en la sesión anterior, las interjecciones expresivas de mi parte elogiando sus logros. Por su parte, las alfabetizandas comienzan a dar muestra de valoración de su aprendizaje y a utilizar con mayor frecuencia las interjecciones expresivas, prácticamente ausentes en las primeras sesiones.

Se destacan en número: las referencias al gusto por uno de los nombres; el disgusto por alguno de sus nombres y la negación al aprendizaje de su escritura; la ausencia de un segundo apellido, que es notoria y lleva de algún modo a retomar historias de vida; y las asociaciones con palabras derivadas de los nombres, ya mencionadas en sesiones anteriores.



Imagen N°10. Lectura del nombre de la compañera

El ejercicio de observar las letras que componen los nombres dándole un nuevo sentido en el momento de jugar con las fichas sueltas del abecedario, permite que las alfabetizandas se vayan familiarizando no sólo con los símbolos gráficos de las letras, sino también con los fonemas de las mismas para darle sentido y significado a los nombres de las otras compañeras en el juego.

Finalmente, en la sexta sesión analizada, emergen varios conjuntos de contenidos referenciales. Un primer conjunto, tiene que ver las narraciones biográficas y las

alusiones a las causas de no haber ido a la escuela. Esto se desencadena a partir del uso de los apellidos de las alfabetizandas, lo cual remite a sus orígenes y a factores asociados con su analfabetismo, ya que la ausencia o presencia de alguno de sus padres incidió en las condiciones socioeconómicas que les posibilitaron o no ir a la escuela.

SESIÓN Nº 6. SI Ejecución de la Tarea 2 Alfabetización.

- Alfabetizadora: *Ah bueno (dice nombre alfabetizanda 1). Ahora veamos a (alfabetizando 7), ¿qué fue lo que le pasó? ¿Por qué no estudio? ¿Hasta que año hiciste?* (se trata del único hombre que asiste por unos días al proceso de alfabetización)
- Alfabetizando 7: *Yo no estudie porque cuando yo estaba pequeñito mi papá me llevo a una finca que quedaba a diez horas del pueblo y en la finca no había nada, no había escuela. Estábamos en la pura selva*
- Alfabetizadora: *¿en dónde vivían?*
- Alfabetizando 7: *Nosotros vivíamos en* (dice ciudad de origen)
- Alfabetizadora: *¿Y allí no había escuela?*
- Alfabetizando 7: *En el pueblito sí, sino que (...) el único hombre era yo allí y entonces quién ayudaba en la finca.*
- Alfabetizadora: *¿O sea que no hiciste ningún año tampoco?*
- Alfabetizando 7: *Nada*
- Alfabetizadora: *Entonces es mucho cuento lo que has avanzado en estos días aquí* (alfabetizando 7)
- Alfabetizando 7: *La única oportunidad que he tenido de estudiar, es aquí.*

Un segundo grupo de categorías referenciales, no muy numeroso, tienen un contenido relacionado con la forma como interpretan las alfabetizandas la **ayuda entre ellas para culminar una tarea**. Al parecer una de las alfabetizandas considera que ayudar o solicitar ayuda a otra compañera es “hacer trampa”. En el contexto de la escuela no es común el fomento de la colaboración entre pares; por el contrario, es mal visto y hasta se descalifica. Esa concepción es más arraigada socialmente de lo deseable; sin embargo, hay quienes pueden distinguir entre “hacer chancuco”, como una falta ética, y ayudar a otro solidariamente, como un valor ético para que supere un escollo en el aprendizaje. Esta idea se muestra claramente en las actuaciones de una de las alfabetizandas que asume el rol de guía y busca la manera de colaborarle a su compañera, sin acudir a la orientación de la alfabetizadora:

SESIÓN Nº 4 SI Ejecución de la Tarea 2 Alfabetización

- Alfabetizanda 13: *Ayúdame* (nombre de alfabetizanda 12).
- Alfabetizanda 12: *La profe nos ve*
- Alfabetizanda 13: *Ella ha dicho que nos ayudemos...*
- Alfabetizanda 12: *Sí, pero no en esta parte, eso es hacer chancuco*
- Alfabetizanda 4: *¿Qué pasa?*

Alfabetizanda 13: *Ayúdame que (nombre de alfabetizanda 12) no me quiere ayudar*
 Alfabetizanda 12: *Yo lo que digo es que, es chancuco*
 Alfabetizanda 4: *¿Y qué?, hagamos chancuco para que ella termine ¿que te falta?*
 Alfabetizanda 13: *No encuentro las grandes, ninguna*
 Alfabetizanda 12: *Mayúsculas*
 Alfabetizanda 13: *Esas*
 Alfabetizanda 4: *Esperá traigo revistas de la mesa de (nombre de alfabetizando 7), allí hay varias*
 Alfabetizanda 12: *Tenés las mismas letras que las mías, mirá aquí hay una mayúscula, la erre*
 Alfabetizanda 13: *¿Esa es la erre no es la ere?*
 Alfabetizanda 12: *¿No es la misma?*
 Alfabetizanda 13: *Preguntémosle a la profe*
 Alfabetizanda 12: *No, nos pilla haciendo trampa, tengo sustico*
 Alfabetizanda 4: *Acá traje mas revistas*
 Alfabetizanda 13: *¿Es la erre o la ere? Es la misma*
 Alfabetizanda 4: *Profe...*
 Alfabetizanda 12: *¡Ssshh!*
 Alfabetizanda 4: *¿Qué pasa? (en voz baja)*
 Alfabetizanda 13: *Ella tiene susto de que nos pille*
 Alfabetizanda 4: *Yo le pregunto allá y no nos pilla (señala con el dedo al sitio de la alfabetizadora)*
 Alfabetizanda 12: *¡Picho, pacho yo me hago la que no se! Pero mira, esta y esta te sirven*

En el ámbito de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, aparecen también las categorías referidas a la reconstrucción **de la tarea**. Redefinir y reconstruir la tarea es una actividad que activa las funciones de recuerdo y olvido, constitutivas de la memoria voluntaria; contribuye no solo a la continuidad del contexto mental o intersubjetividad construida por las participantes de la actividad conjunta, sino que permite aclarar resolver el reto propuesto tanto para aquel que se atreve a preguntar, como para aquellos que calladamente intentan descubrir cómo hacer la tarea y no se atreven a expresar sus dudas. Esta categoría también nos permite mostrar de qué manera se construyen nuevos significados y sentidos.

Otro conjunto de categorías referenciales corresponde a la autocorrección de lectura o escritura por parte de las alfabetizandas con la ayuda de la alfabetizadora. Aunque son escasas en las sesiones iniciales, se incrementan en las dos últimas sesiones y son muy importantes como indicadores de aprendizaje:

SESIÓN N° 4. SI Ejecución de la Tarea 2 Alfabetización

Alfabetizadora: *Muy bien (Alfabetizanda 2). Acá (Alfabetizanda 2) hay un error, ¿dónde estará el error?*
 Alfabetizanda 2: (Silencio)

Alfabetizadora: *¿Tú crees que está bien escrito?*

Alfabetizanda 2: *No*

Alfabetizadora: *¿Dónde está el error? Compáralo con éste que está bien*

Alfabetizanda 2: *¡Aaahh!*

Alfabetizadora: *¿Qué pasó? Si nosotros leyéramos allí ¿se leería? (alfabetizanda 2)*

Alfabetizanda 2: *No, me quedó al revés*

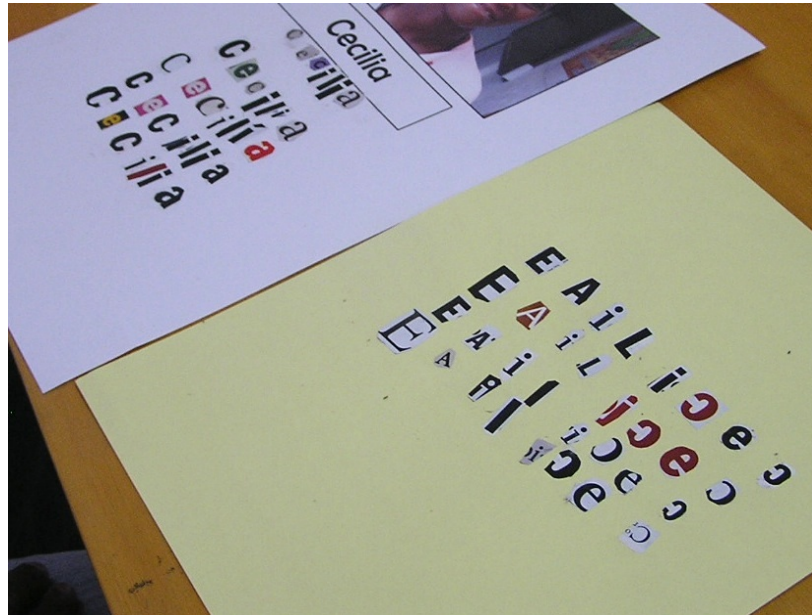


Imagen Nº 11. Tarea realizada por la Alfabetizanda

Otro conjunto de contenidos remiten a referencias motivadas por la estrategia de duda empleada por la alfabetizadora para verificar la comprensión, comprobar si están seguras de estar leyendo bien la sílaba o el nombre, y sobre todo, si están comprendiendo la tarea.

Las categorías que hacen referencia a la redefinición de la tarea, comprensión de la tarea y verificación de la tarea son comunes y constantes en todas las sesiones y en los **SI** de Ejecución de la tarea 2, y no sólo se producen desde la alfabetizadora sino también desde las alfabetizandas. Aunque en las primeras sesiones hay timidez para preguntar nuevamente sobre lo que hay que hacer, la dinámica de la estructura de participación, va generando un clima de confianza para preguntar y diferir.

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso, sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con

*fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación*¹³⁵.

Es evidente que si no se genera un ambiente de respeto y confianza en la convivencia que se despliega en la actividad conjunta, la participación dialógica no se da con la fluidez y con la dinámica flexible que requiere un proceso de enseñanza aprendizaje con adultos. El diálogo, siguiendo a Freire, deberá estar guiado tanto por el amor y el respeto que la alfabetizadora imprime a la tarea de enseñar, como por la reciprocidad que despierta en las alfabetizandas.

El escenario de la alfabetización no se reduce a la enseñanza de la lectura y la escritura; es una construcción comunicativa (intersubjetiva), entre la alfabetizadora y las alfabetizandas, en la que entran en juego las subjetividades (motivaciones, creencias, propósitos o deseos, emociones, sentimientos, ideas, etc.). Está impregnado de las experiencias de vida pasadas y presentes, desde las que se perfilan futuros tanto la alfabetizadora como para las alfabetizandas. En este sentido, a continuación expongo la forma como emergen las historias de vida en la escena del proceso de alfabetización analizado.

4.2.4 Ámbito de las autobiografías.

Las narraciones autobiográficas de las participantes (la alfabetizadora y las alfabetizandas) emergen de manera transversal y episódica durante las seis sesiones observadas, especialmente en la primera y la quinta. Como tarea y/o contenido constituyen una de las partes configurantes del proceso de alfabetización. Dada su importancia, en este ámbito me centraré en la interpretación de los contenidos referenciales y autorreferenciales emergentes en el texto producido en la actividad conjunta; para lo cual me parece pertinente exponer antes, algunas ideas en las que el investigador Antonio Bolívar referencia autores trabajados durante los cursos de la Maestría, revisados también durante la tutoría, que orientaron el análisis de las categorías de este ámbito:

En sociología, aparte del empleo original de la Escuela de Chicago en los años veinte, tras la crisis del funcionalismo y el positivismo, se adopta una orientación reflexiva, con especial incidencia en la orientación biográfica, como lo muestra el hecho de que la Asociación Internacional de Sociología cuente con un Comité de Investigación dedicado a "biografía y sociedad". Por su parte, la antropología - etnografía ha adoptado, más decididamente que otras ciencias sociales, el enfoque narrativo (la cultura como texto), entendiendo su tarea como "una ciencia interpretativa en busca de significaciones", en palabras de Geertz (1994). La etnografía toma un estatuto narrativo, haciendo de los antropólogos, en cierta

135 FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la Libertad. Editora Civilização Brasileira S. A. Traducción directa de Lilián Ronzoni. Impreso en Montevideo Uruguay. Pág. 127

manera, narradores de historias, dado que su tarea se concibe como un modo de "leer" la cultura, entendida como texto. Por último, cabe resaltar la orientación interpretativa en psicología (Tappan, 1997), que adopta la metáfora de la "vida como narrativa", entendida con elementos similares a los relatos. La narrativa no es sólo una metodología; como señaló Brunner (1988), es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología. En primer lugar, la individualidad no puede explicarse únicamente por referentes extraterritoriales, por emplear los términos de Julia Kristeva. La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.¹³⁶ (El subrayado es mío)

En el abordaje del ámbito de las biografías la alfabetización no se limita al aprendizaje del código lingüístico de la escritura y la lectura, sino que incorpora la historia y las voces de la vida cotidiana de las alfabetizandas; es decir, es intersubjetivamente construida. El propósito de hacer de las autobiografías un contenido o tarea en el marco del proceso alfabetización, se orienta inicialmente al reconocimiento (la presentación) de las participantes. En la primera sesión propuse a las alfabetizandas la tarea de compartir sus autobiografías; para ello indiqué formar parejas y establecer un diálogo a partir de dos situaciones: el momento más agradable y el momento más triste en la vida de cada una. Después planteé una puesta en común con todo el grupo, en la que cada integrante de la pareja debía narrar lo que la otra le había contado.

Al identificar las categorías referenciales correspondientes a los SI de Organización de la Tarea 2 y al SI de Ejecución de la Tarea 2 de la sesión N° 1, comprendo que dado el objetivo de la tarea, mi propuesta pedagógica consistió en proponer a las parejas de alfabetizandas, el intercambio de versiones de sus propias narraciones autobiográficas, y no la producción de textos narrativos extensos. Es decir, lo que se hizo fue *producir referencias sobre un texto autorreferencial oral* contando con la presencia de sus autoras, de tal modo que cada texto producido en la conversación de las parejas, al ser compartido con todo el grupo, pudiera ser corregido o aceptado en caso de que se presentara un malentendido o un desacuerdo. Un ejemplo:

¹³⁶ BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (2002) "¿DE NOBIS IPSIS SILEMUS?": EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN. Revista Electrónica de Investigación Educativa vol. 4, número 1. Página 43. México Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, Tomado en 30-12-2013 de: www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras.../Bolivar_2002.pdf.

Sesión N° 1.

Alfabetizadora: *Les presento a (nombre Alfabetizanda 2), ella es una mujer muy callada, que vive con sus hermanos y su hijito y su mamá, comenta que su felicidad es estar en este proceso de aprendizaje pues por fin va a aprender a leer y escribir para que no la sigan molestando sus hermanos que es lo que la entristece...*

Alfabetizanda 2: *Ella me contó que se llama (nombre de la Alfabetizadora), que se separó de su esposo y eso es muy triste.*

Alfabetizadora: *¿Estás segura que yo dije eso?*

Alfabetizanda 2: *¡Ah no!, que un hermano lo mataron y que eso la entristece y que es muy feliz con su esposo y sus dos niñas.*

La producción de versiones en algunos turnos secuenciales, permite identificar referentes que sugieren la presencia de juicios de valor, no explicitados como censuras morales, relacionados con el estado civil de la alfabetizanda referida, que pasan por la precisión (orientación ideológica sobre el tema) tanto de la alfabetizanda referente, como de la alfabetizadora. Veamos un ejemplo:

SESIÓN N° 1. SI Ejecución de la Tarea

Alfabetizanda 4: *Ella es (Alfabetizanda 8).. vive con el esposo y los niños y la suegra...que ella le da consejos a su niño mayor que está cogiendo malos caminos y es dolor de cabeza... es feliz en su hogar".*

Alfabetizanda 8: *Ella, me contó que vive con su... ¿su esposo?...*

Grupo: (Rie)

Alfabetizanda 8: *...Es que me contó que se va a casar, entonces ahora no es su esposo...*

Alfabetizadora: *Es su compañero de vida ¿lo podemos llamar así?*

Alfabetizanda 4: *Es mi esposo.*

Alfabetizanda 8: *Vive con su esposo, tiene 3 hijos 2 niñas y un niño y vive con tres hermanitas desde que su mamá murió... dice que es muy feliz con su esposo... la muerte de la mamá fue muy duro porque sus hermanas quedaron solas y ella ahora es también la mamá de ellas.*

En otros contenidos referenciales se muestran evidencias de la orientación religiosa de las alfabetizandas:

Alfabetizanda 6: *Ella es Élida, es una buena amiga, no es peliona, es una mujer buena*

Alfabetizanda 5: *Ella es una buena señora con un buen esposo, vive bien en su hogar y tiene siete hijos*

Alfabetizanda 3: *Ella me contó que es feliz porque entró al cristianismo pues tiene un hogar y se casó...pelaba mucho con el esposo, pero la religión la arregló.*

En otra secuencia de turnos, las categorías emergentes hacen referencia a las vicisitudes del desplazamiento del campo a la ciudad, a las formas de sobrevivencia y a las relaciones de pareja en las que el hombre, según la versión del alfabetizando, es sometido al maltrato y a la exclusión de la asistencia estatal por parte de su pareja temporal, aunque asume la crianza de sus hijastros¹³⁷. En el siguiente ejemplo, la narración autobiográfica se produce durante el SI de Ejecución de la Tarea 2; no es una interrupción porque la actividad continúa paralelamente al diálogo que se desencadena a partir de las preguntas de la alfabetizadora.

Sesión N° 5

Alfabetizadora: ¿De dónde sos?

Alfabetizando 7: Del Caquetá

Alfabetizadora: ¿Qué viniste a hacer acá a Cali?

Alfabetizando 7: Nooo, pues me trajeron

Alfabetizadora: ¿De qué edad?

Alfabetizando 7: 20 años, y no me quisieron ayudar

Alfabetizadora: ¿Quién no te quiso ayudar?

Alfabetizando 7: La Alcaldía, Porque yo era solo ¡y ayudan es a las familias!

Alfabetizadora: ¿Te tocó casarte para que te ayudaran?

Alfabetizando 7: No, me fui a vivir con una mujer, pero cuando nos dieron la ayuda ella me sacó aparte

Alfabetizadora: ¿Cómo así no te entiendo? ¿Te sacó a vivir aparte la Alcaldía?

Alfabetizando 7: ¡Nooooo, la mujer me echó!

Alfabetizadora: ¿Cómo así?

Alfabetizando 7: Nosotros fuimos juntos a la Alcaldía, hablamos juntos y en un momentico que me descuidé, ella les dijo: a él no lo metan. Entonces metieron a ella no más.

Alfabetizadora: En el SISBEN?

Alfabetizando 7: En el sistema de ayudas

Alfabetizadora: Aaaaah ¿pero si ustedes son una familia?

Alfabetizando 7: La ayuda es pa'ella, pa'los hijos de ella; a mí no me llega nada

Alfabetizadora: Y los hijos ¿son de los dos, o de ella no más?

Alfabetizando 7: No, de ella no más, venimos del Caquetá a Neiva y luego a Cali, y aquí nos dieron la ayuda. Mire yo me vine primero sólo y luego los traje. Yo vivo con ella para que los niños no sufran

Alfabetizadora: ¿Te has encariñado con ellos?

Alfabetizando 7: Ella así no los cuida, un enfermero dijo que yo debía estar allí porque uno de los niños tenía pena moral

Alfabetizadora: ¿Qué edad tienen?

Alfabetizando 7: Diez y doce años

¹³⁷ De alguna manera el compromiso manifestado por el alfabetizando con los hijos de ella, explica también su presencia en el proceso. Recordemos que los beneficiarios de ACJ en el Programa de ICBF son los hijos de las alfabetizandas o de los alfabetizandos

Alfabetizadora: ¿Y los recibiste? ¿a qué edad?

Alfabetizando 7: Dos años

Alfabetizadora: Cuando te juntaste con ella uno tenía dos años ¿y el otro qué edad?

Alfabetizando 7: No, nosotros llevamos dos años, y ayudan es a las familias

Alfabetizadora: Y en dos años ¿los niños se han encariñado tanto?, entonces sos muy buena persona

Alfabetizando 7: Yo los recibo, les arreglo la ropa, los llevo al colegio, les reviso la maleta, ella no les hace nada.

La violencia social y sus repercusiones en la vida familiar de las alfabetizandas, es un contenido altamente referenciado en los relatos autobiográficos: la violencia aparece como un factor asociado a la composición extensa de las familias; tiene presencia en las referencias al hacinamiento en la vivienda; aparece también como causa de la muerte del esposo, padre o hermanos; remite a la asunción de responsabilidad de las alfabetizandas como madres cabeza de familia; se hace evidente en el miedo que expresan las alfabetizandas por la vulnerabilidad de sus hijos pequeños y adolescentes, ante la inseguridad en las calles.

Alfabetizanda 11: *Ella vive en el Retiro... lo más bonito es su hija de 7 años... vive con su mamá... es madre soltera y lo más triste es la muerte violenta de su hermano.*

Grupo: *¡¡¿Qué le pasó?!!*

Alfabetizanda 12: *El barrio donde yo vivo es muy violento y lo mataron... por eso sufro mucho porque me da susto con la niña, la llevo y la traigo todos los días del colegio, sino voy yo, va mi mamá para que no le pase nada... ¡Me muero si le pasa algo!*

Alfabetizanda 4: *Ella es Liliana... Vive con el esposo y los niños y la suegra... que ella le da consejos a su niño mayor que está cogiendo malos caminos y es dolor de cabeza... es feliz en su hogar.*

En el segmento de Evaluación de la Tarea 2 de la sesión N° 1, aparecen referencias a la manera como las alfabetizandas perciben y valoran la experiencia de exponer ante las demás participantes la narración autobiográfica. También aparecen referencias a la valoración que reciben de su familia y al clima conflictivo de las relaciones interpersonales en la familia.

Alfabetizadora: ¿Qué les deja este ejercicio?

Alfabetizanda 4: *El ejercicio me hizo esforzarme para aprenderme los nombres de las otras personas, pienso que es cosa de tener memoria, eso me dice que si uno no se esfuerza no aprende... mi hijo de 8 años se burla de mí porque no sé leer, llega del colegio con algún informe y me dice: ¡aquí le dejo para que lea y me firme! al yo decirle que no se lee, me dice: ¿usted tan grande y no sabe leer?... venga yo le digo que dice aquí. Eso me da pena, él no sabe pero yo siento mucha vergüenza.*

Como se puede observar en el ejemplo anterior y en los que siguen, la valoración por parte de la familia, del esposo, de los hijos, en unos casos es una motivación para el aprendizaje que coincide con el motivo socio-institucional. Los contenidos referenciados son indicadores de problemas afectivos que se reflejan en el poco respeto y la desconsideración del proyecto de alfabetización en el que está involucrada la madre o esposa.

Sesión N° 6. SI Ejecución tarea 2.

Alfabetizanda 5: "...mi esposo me dice usted es muy bruta y voltea, yo si comparto que se necesita ¡mucha paciencia para enseñarnos!!

Alfabetizanda 1 "... a veces me siento en mi casa como un juguete, pues todos saben leer y no me tienen en cuenta para esto.

Alfabetizanda 3: "...querer es poder y lucho por ello y a veces dejo la toalla

Alfabetizanda 6: "yo no puedo, eso es muy difícil.

Sesión N° 1. SI. evaluación de la Tarea 2.

Alfabetizanda 12: El querer es poder, si trabajamos en equipo vamos a salir adelante... antes de venir aquí una persona me dijo burlándose de mí: va estudiar y la van a poner en el kínder? Yo le dije que nunca es tarde para aprender... me avergüenza que en el centro de salud hay letreros que no sé leer y me da pena preguntar que dice y me quedo sin saber

La autovaloración sobre el propio aprendizaje y la valoración de logros de aprendizaje de las compañeras es otra categoría que toma fuerza y aparece frecuentemente.

Respecto al motivo socio-institucional: capacitar a las alfabetizandas para que ayuden a sus hijos(as) en su aprendizaje escolar, se identifican escasas referencias. En contraste, superan en frecuencia de aparición aquellas referidas a las consecuencias sociales y afectivas que sobre ellas tiene su condición de analfabetas.

Alfabetizanda 12: Uno tiene que aprender a leer y a escribir porque en un trabajo uno no puede dejar notas... en la calle la gente lo pone a voltear a uno con las direcciones... yo no pude ayudar a mi hija cuando estaba aprendiendo sus primeros años del colegio, tenía que recurrir a las vecinas hasta que se cansaron de ayudarnos, entonces tuve que trabajar el doble para pagar un profesor que le ayudara a la niña y así no dejarla bruta

Alfabetizanda 11: Yo lo que quiero es aprender a leer un papel, que lo que firmo que no me roben y que por ejemplo voy a comprar ropa y no entiendo los valores... a veces los niños me piden que les

ayude y no puedo y me toca decirle a los mayores (hermanos) y ellos se enojan... pero como uno de mamá si sabe le ayuda sin que humille al otro

Otro conjunto de categorías referenciales que aparece en el texto producido en la actividad conjunta, se refiere a las causas que impidieron que las alfabetizandas acudieran a la escuela cuando eran niñas, y a otras experiencias anteriores de alfabetización.

SESIÓN Nº 6. SI. Ejecución de la Tarea 2 Alfabetización.

Alfabetizadora: *¿Y hasta qué año hiciste?*

Alfabetizanda 9: *Ningún año*

Alfabetizanda 12: *¿Usted por qué pregunta esas cosas?*

Alfabetizadora: *¿Por qué no?*

Alfabetizanda 12: *Porque eso le da guayabo a uno*

Alfabetizadora: *Pero si al contrario, para mí es importante saber hasta qué año hicieron porque el progreso que ustedes tienen para mí es maravilloso.*

Alfabetizanda 9: *Porque es que nosotros ahora de grandes nos pusimos a estudiar en el Ustaquio Palacios sino que pues...*

Alfabetizanda 6: *Eso no sirvió pa'nada*

Alfabetizadora: *Y en el Eustaquio, les enseñaban así o de ¿qué manera?*

Alfabetizanda 9: *Pues nos ponían tareas... y nosotros empezábamos a escribir, nos dejaban la tarea para la casa y al otro día la traíamos y nosotros no seguimos... por lo menos a mí no me gusto como enseñaban*

Alfabetizadora: *¿Por qué?*

Alfabetizanda 9: *Porque eran un poco de muchachos, no eran personas así serias... si no que eran un poco de muchachos...*

Alfabetizanda 13: *Que se iban a burlar de lo que nosotros hacíamos.*

Alfabetizanda 9: *Entonces no me gustó y entonces no seguí.*

Alfabetizanda 13: *Salieron mal enredados porque cómo así, que se van a burlar de uno*

Alfabetizanda 12: *Miren que yo estaba estudiando en el Enrique Olaya Herrera y como yo tengo el problema de la vista... si ponen algo en el tablero después de que yo me pueda parar y ver yo soy capaz de escribir todo pero así por lo menos no lo alcanzo a ver porque sufro mucho de la vista y mire que yo me levantaban y se ponían a reír se ponían bravas entonces la profesora me dijo hay Rosalba a usted le toca es ir donde un oftalmólogo porque se va a joder la vista y saben porque me salí, por la burla de las compañeras, eso se ponían en un plan... yo un día les dije ustedes para ser evangélicas les falta, yo sí un día les dije, porque usted no tiene por qué burlarse de mí, yo quiero aprender... yo me salí... allí anotaban en unas cartillas y el éste que le vieran a uno lo iban cambiando de grado. En cambio mire que yo veo que aquí nadie se burla y uno se anima*

Alfabetizanda 13: *Uno se ríe de las cosas que uno a veces hace.*

Alfabetizanda 12: *Pero uno se anima que ve que a uno lo tratan bien, uno se anima*

Alfabetizadora: *Bueno pues es que aquí todos están en las mismas condiciones. Y habrá momentos en que se adelanten otros en que se atrasen y no se angustien por esa forma parte del aprendizaje. Por eso entre las reglas que acordamos de convivencia era eso, nadie se burla de nadie. ¿Y vos (alfabetizanda 13) de donde sos?*

La siguiente categoría está relacionada con el tema religioso; desde un principio es el motivo para aprender a leer y escribir en una de las mujeres pues es guía espiritual en una iglesia cristiana...

SESIÓN N°1. SI Ejecución de la Tarea 1

Alfabetizanda 3: *Ella me contó que es feliz porque entró al cristianismo pues tiene un hogar y se casó...pelaba mucho con el esposo pero la religión la arregló*

A modo de una primera conclusión sobre este apartado, puedo afirmar que es muy probable que el clima de confianza logrado en el proceso de alfabetización corresponda a una construcción intersubjetiva en la que entra en juego la intención de continuidad en la alfabetización: narración de historias de vida - aprendizaje de la lectura y la escritura. Acorde con la identificación de las categorías de contenidos referenciales, fueron apareciendo evidencias de la construcción conjunta de significados y sentidos compartidos que van desde la comprensión por parte de las alfabetizadas del objetivo de la tarea y de los procedimientos para realizarla, pasando por la colaboración y el acatamiento de un sistema de normas auto-regulativo pactado por las participantes, hasta lograr expresiones de auto-reconocimiento y autoestima frente a los logros del propio aprendizaje.

4.2.5. Ámbito de aproximación a un caso

Podría parecer a simple vista, que lo anteriormente expuesto sobre el clima de confianza logrado en el proceso de alfabetización como manifestación y soporte de una construcción intersubjetiva, entrara en contradicción con el caso de maltrato que a continuación expongo. Sin embargo, es pertinente abordar este caso, aunque brevemente, para comprender que en el proceso dialógico (construcción intersubjetiva) en la actividad conjunta de la alfabetización, los conflictos de orden cognitivo a los que se refiere Piaget, no son los únicos, ni los más importantes que contribuyen al aprendizaje de la lectura y la escritura. Los conflictos socioemocionales también, y en la misma medida, contribuyen al aprendizaje ya que son un soporte en la construcción de conciencia crítica tanto de la vida social general, como de las relaciones interpersonales en las que están inmersos los y las participantes de un proceso de alfabetización.

Precisamente, si en algo encuentra sentido pedagógico la incorporación de la Recreación Guiada en un proceso de alfabetización, es por su papel de mediación en la identificación de la emergencia de este tipo de conflictos de discriminación y maltrato, y en la búsqueda de soluciones creativas y transformadoras de las relaciones interpersonales.

El caso de maltrato es una manifestación de las formas de violencia intergrupala, no esperadas por mí en un grupo de mujeres adultas que persiguen el mismo fin. Se trata del caso de una alfabetizanda con dificultades de aprendizaje, con una enfermedad en la piel que afecta significativamente su aspecto físico, con actitudes de negación y sumisión resultantes de un historial de maltratos¹³⁸. Las categorías referenciales identificadas dan cuenta de un frecuente maltrato, que llega hasta el aislamiento físico de la alfabetizanda por parte de algunas de sus compañeras y, para mi sorpresa, por parte de mí misma; hallazgo que hago después de revisar críticamente mi tarea pedagógica, cuando encuentro evidencias de que en algunos momentos la trato bruscamente o la ignoro.

La alfabetizanda llega al proceso por invitación de otras alfabetizandas de su misma familia quienes consideraron importante que ella aprendiera a leer y escribir. Observo en ella gestualidades indicativas de timidez y mínima comunicación; responde sí o no cuando se la interroga y casi nunca sonríe. Al utilizar la técnica de recortes pegados para imitar la escritura del su nombre que he puesto bajo su fotografía en el material que preparé para esta tarea, advierto que la alfabetizanda escribe su nombre completamente al revés. Me desconcierto y no sé exactamente qué hacer en ese momento. Consulto con mi esposo que es psicólogo especializado en educación, quien me sugiere hacer más ejercicios con ella para descartar un posible compromiso neurológico.

A partir de la segunda sesión empiezo a observar con cierta preocupación, que las demás alfabetizandas, de una u otra manera, aíslan o empiezan a molestar a la alfabetizanda cuando yo no estoy presente (situación de conversación paralela entre pares que capta la grabadora).

Alfabetizanda 12: ¡Hay (Alfabetizanda 4) deja tu ma'genio!

Alfabetizanda 8: ¿Se juntó el hambre con la necesidad? ¿Igualita a la (alfabetizanda 2)?

Alfabetizanda 4: A no, a mí no me comparé, yo soy única

En el SI de ejecución de la Tarea 1: juego, Otra compañera se refiere a la alfabetizanda de manera negativa, al parecer para dar a entender que el juego se iba a malograr en el momento en que la alfabetizanda entrara a participar en el juego. Esto se observa en el siguiente turno:

¹³⁸ Información aportada por la trabajadora social de la ACJ-YMCA

Alfabetizanda 6: *Yo la vi perdida cuando llegara a (Alfabetizanda 2) la pelota, pero la recibió bien... ¡viste te la ibas a perder!*

Hacia el final de la Sesión N° 1, durante el refrigerio, ritual de cada sesión en el que las alfabetizandas se turnan para servir a las demás, la alfabetizanda se postula como voluntaria y una de las compañeras se ofrece acompañarla. La alfabetizanda 4, que a primera hora rechazó ser comparada con la alfabetizanda 2, me llama aparte del grupo para hablarme acerca de los problemas de salud de la alfabetizanda.

Alfabetizanda 4: No me gusta que ella nos sirva el refrigerio

Alfabetizadora: *¿Por qué?*

Alfabetizanda 4: Ella está llena de granos en los brazos y las manos, me da fastidio que nos vaya a pegar la infección

Alfabetizanda 12: *¡(alfabetizanda 4)!*

Alfabetizanda 4: Lo hemos comentado aquí en la mesa, que ella debe ser sucia, además huele mal.

Alfabetizadora: (alfabetizanda 4) *entiendo tu malestar, pero ella es una compañera más que requiere del respeto de todas. Su alergia no es contagiosa, ya pregunte a la trabajadora Social porque también me llamo la atención. En cuanto al olor que dices, muchas de ustedes vienen sin almorzar y eso genera mal olor en la boca, ahora que coman se pasa.*

Alfabetizanda 12: *Profe que pena no le haga caso, yo también vengo sin almorzar y también tengo mal olor y me da pena con Ustedes que se nos acercan*

Alfabetizadora: *Yo no tengo problema con eso (Alfabetizanda 12), lo importante es concentrarnos en aprender y en reconocer que todas están pasando por la misma situación de analfabetismo*

Alfabetizanda 4: *Profe, usted dijo que debíamos tener confianza y por eso lo digo*

Alfabetizadora: *Eso está bien y te agradezco que me lo digas a mí a solas y no a todo el grupo, acá no se trata de hacernos sentir mal, sino de encontrarnos y ayudarnos todas. ¿Vale?*

Alfabetizanda 4: Sí, pero no me ponga nunca con ella

En la Sesión 4, SI Ejecución de la Tarea 1: expresión corporal y juego del espejo, una de las alfabetizandas hace referencia explícita a las dificultades cognitivas y motoras de la alfabetizanda 2:

Alfabetizadora: *Sí, así pero sin tocarme, sólo como si fuera un imán. ¿Conocen los imanes?*

Alfabetizanda 6: *¡Claro como los que colocamos en la nevera!*

Alfabetizanda 2: *¡Ahhh, ahora si entendí!*

Alfabetizadora: *Por ahí debí empezar.*

Alfabetizanda 8: No profe, es que la Ceci es brutica!!!

Alfabetizadora: *Liliana no digas eso.*

Alfabetizanda 8: *Sí profe, va a ver*

Esta referencia encuentra su correlato en el SI de Ejecución de la Tarea 2 de la primera sesión, en la siguiente secuencia de turnos como una categoría referencial correspondiente a la verificación por parte de la alfabetizadora sobre avance de la tarea.

Alfabetizanda 2: *¡Ay no, a mí no, yo soy bruta!*

Alfabetizadora: *Cómo así (alfabetizanda 2), no señora usted no es bruta y lo vamos a demostrar...*

En la siguiente sesión identifiqué una evidencia relativa a mi impaciencia frente a una actuación (silencio) de la alfabetizanda. A pesar de haber observado que ella llegó muy callada, mi primera reacción es insistir con preguntas (mostrando gestos de impaciencia) después le planteo un reto que, de antemano, sé no puede cumplir y me retiro:

Alfabetizadora: *¿Cómo vas (Alfabetizanda 2)?*

Alfabetizanda 2: *Silencio*

Alfabetizadora: *¡Bien (Alfabetizanda 2), como has avanzado!*

Alfabetizanda 2: *Silencio*

Alfabetizadora: *Veo una “a”, ¿Ésta donde iría?*

Alfabetizanda 2: *Silencio*

Alfabetizadora: *Hoy te reto a firmar con tu nombre, no el de (primer nombre alfabetizanda 2) sino el de (el segundo nombre Alfabetizanda 2).*

Alfabetizanda 2: *(Risa)*

Al cabo de un rato regreso a revisar si ha avanzado en tarea propuesta. Me rechaza de inmediato, la abrazo para brindarle confianza...

Alfabetizanda 2: *¡Ay no, aquí no llegue! (dice cuando ve que me acerco)*

Alfabetizadora: *¿Por qué (alfabetizanda 2)? ¿Por qué me rechaza?*

Alfabetizanda 2: *Se ríe, Bueno pues...*

Alfabetizadora: *A ver mujer ¿qué dice aquí?*

Alfabetizanda 2: *(dice su primer nombre)*

Alfabetizadora: *¿Allí dice (dice su primer nombre)?*

Alfabetizanda 2: *Se ríe*

Alfabetizanda 8: *Ahí dice (dice su nombre, sílaba por sílaba)*

Alfabetizanda 2: *(dice su segundo nombre sin deletrear)*

Alfabetizadora: *Bien, si leemos una a una, ¿qué dice?*

Alfabetizanda 2: *(repite su nombre silábicamente)*

Alfabetizadora: *Y ahora así?*

Alfabetizanda 2: *(dice las dos primeras sílabas de su nombre)*

Alfabetizadora: *¡Bien, qué bien! Y ¿por qué me dijiste (dice primer nombre de la alfabetizanda 2)?*

Alfabetizanda 2: *Se ríe*

Finalizando el SI la Ejecución de la Tarea 2 encuentro nuevas evidencias de maltrato, cuando regreso para verificar el avance de la tarea por parte de la alfabetizanda 2:

(...)

Alfabetizadora: *¡Bien (alfabetizanda 2)! Es la (primera sílaba de su segundo nombre). Ahora ¿que letra sigue aquí?*

Alfabetizanda 2: (nombra por sílabas su nombre)

Alfabetizadora: *¡Muy bien (alfabetizanda 2)! ¡eso, así es!*

Alfabetizanda 2: Pero a mí me gusta más (dice su primer nombre)

Alfabetizadora: *Listo (alfabetizanda 2), vamos a aprendernos los dos nombres porque de allí podemos formar otras palabras ¿Vale?*

Alfabetizanda 6: Vamos (dice las dos primeras sílabas de su segundo nombre para referirse a la alfabetizanda 2), no sea te'ca, venimos a apendel todos los nombres!

En el ejemplo anterior (turno subrayado), pese a que la alfabetizanda hace referencia explícita al disgusto por su segundo nombre; es evidente, en los turnos subrayados, que no atiendo la demanda de la alfabetizanda, priorizando el objetivo de la tarea. Pienso que la siguiente cita de Freire, ayuda en mi autocrítica.

Es necesario escucharles atentamente, con la convicción del que completa una tarea, y no con la malicia del que hace un favor para recibir algo a cambio. Pero dado que escuchar implica hablar, el educador también debe hablarles. Escuchar, en el sentido que hemos descrito, significa básicamente, hablar con ellos, mientras que simplemente hablarles a ellos sería una forma de no escucharlos¹³⁹

No estoy hablando con ella, le estoy hablando a ella; o sea, no la estoy escuchando, como sí lo hago con las otras alfabetizandas. Esta situación se complica y me produce malestar conmigo misma, al identificar los contenidos referenciales de la sesión No. 6 en los que encuentro evidencias de la actitud reprochable que asumo al hacer referencia a la alfabetizanda con otras personas, en su presencia y sin dirigirme a ella. La idea es que las alfabetizandas a quienes interrogo son familiares de la alfabetizanda por lo cual pueden descifrar lo que le sucede y dar mayor información que la misma alfabetizanda:

Alfabetizadora: *¿Y (alfabetizanda 2) hasta que año hizo?*

Alfabetizanda 2: *Primero*

Alfabetizadora: *Primero, y no siguió estudiando, ¿por qué? ¿qué pasó?*

Alfabetizanda 2: Casi no me entraba el estudio.

¹³⁹ FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. Alfabetización Lectura de la Palabra y lectura de la realidad. Temas de Educación Paidós M.E.C. Madrid. 1989. Pág. 59

Alfabetizadora: ¿Por qué?, ¿no le ponías cuidado?

Alfabetizanda 2: (Silencio)

Alfabetizanda 6: En ese tiempo ella era loca, la llevaban al colegio y de allí se venía.

Alfabetizanda 2: ¡Mentira!, casi no me entraba y...

Alfabetizadora: Vos Elvira, ¿la conocés desde pequeñita?

Alfabetizanda 6: Desde que está gatiando

Alfabetizadora: ¿Y por qué se devolvía del colegio?

Alfabetizanda 6: ¡Ay, porque ella era jodida! ¡Ay Ercilia! Al papá lo hacia, mejor dicho, el papá la iba a dejar al colegio con los cuadernos y ella tiraba los cuadernos a la carretera para que él se devolviera a dejárselos.

Alfabetizadora: ¿En dónde vivían?

Alfabetizanda 6: Allí en la loma

Alfabetizadora: ¡Ah! ¿toda la vida has vivido allí (alfabetizanda 2)?

Alfabetizanda 2: Sí (ríe)

En los turnos subrayados del ejemplo anterior, se pueden observar las reacciones de silencio, la defensa tímida y la culpa que parece asumir por negarse a asistir a la escuela cuando dice: “casi no me entraba”. De mi parte, observo que al permitir la intervención de la alfabetizanda (6), se interrumpe abruptamente el diálogo con la alfabetizanda (2); ella no tiene opción de actuar/participar con referentes propios.

La alfabetizanda (2) se trata de defender de los comentarios de su compañera y no la dejo, la interrumpo y sigo el dialogo con la alfabetizanda (6) que manifiesta conocer muy bien a su compañera. Reconozco que al hacer este análisis me siento tremendamente mal y salgo a buscar un autor que me permita entender que me pasó. Mi directora de tesis me apoya diciéndome que como ser humano tengo mis limitaciones, y desaciertos y que una cosa es la autocrítica y otra la culpa sobre acciones que en el contexto no se hicieron con la intención de lastimar al otro.

Lo cierto es que si observo desde una panorámica general el proceso de alfabetización, encuentro que la alfabetizanda (2) fue cambiando de actitud y por lo tanto sus compañeras empezaron a respetarla; esto se evidencia mucho más cuando la persona que mas la rechazó (alfabetizanda 4), recibió una lección de solidaridad por parte de la alfabetizanda (2). El hermano de la alfabetizanda (4) sufrió un disparo en la cabeza y estuvo entre la vida y la muerte, ella faltó algunos días y cuando regresó le contó al grupo lo sucedido. La única que se manifiesta sobre lo acontecido es alfabetizanda (2), quién expresó verbalmente y con un abrazo a su compañera, que su mamá y ella todas las noches oraban por la salud de su hermano.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

El presente apartado dará respuesta a los objetivos planteados en la investigación desde una reflexión sobre mi papel como guía educadora, a la luz de las discusiones dadas, tanto en el proceso de aprendizaje en la maestría en Educación con Énfasis en Educación Popular, como en el proceso de análisis sobre el ejercicio de la alfabetización de adultos.

1. El interés que me lleva a realizar una investigación sobre un proceso de alfabetización es motivado por el deseo de identificar el papel que cumplen los lenguajes lúdico-creativos en el aprendizaje de la lectura y la escritura en un grupo de personas adultas. Como conclusión puedo decir que estas herramientas pedagógicas, tanto las que planifiqué y apliqué en la intervención, como las que surgieron de la interacción, sirvieron no sólo de puente en el proceso de aprendizaje, sino que también permitieron crear un ambiente de confianza y respeto que coadyuvó a que un grupo significativo de las alfabetizadas lograra leer y escribir por lo menos un párrafo, tal como se había previsto en el proyecto de intervención. También permitieron revelar situaciones que estropean o facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje en la lectura y la escritura de un texto, tales como los problemas de motricidad, direccionalidad, precisión, y los lenguajes propios de las culturas de las aprendices. Así mismo permitieron mostrar hasta qué punto comprenden una instrucción y las diferentes maneras como solucionan problemas en la realización del trabajo de escritura y lectura.
2. Lo anterior se puede hacer evidente a medida que hago el análisis y doy respuesta a los objetivos planteados:
En el primer objetivo específico describo el proceso y evolución de la actividad conjunta que se produce durante el desarrollo de la alfabetización. Se explica paso a paso no sólo lo que sucede en las seis sesiones que tomé como foco de mi observación, sino que también se analiza lo que sucede en los diálogos y actuaciones de carácter individual y colectivo, que son socializadas de manera espontánea por las participantes; En ellos se puede percibir cómo las mujeres cuentan de manera espontánea sus experiencias de carácter recreativo, previas o posteriores a las tareas y/o contenidos específicos de la alfabetización.
3. Al describir los diálogos que se dieron, van emergiendo patrones de comportamiento que se repiten a lo largo de las seis sesiones de intervención. Estos patrones se observan gracias a la segmentación realizada de las interacciones de las participantes, siguiendo el modelo de investigación que elegí para revisar mi experiencia alfabetizadora. Aquí vale la pena traer nuevamente uno de los ejemplos comentados en el presente documento, cuando describo lo que sucede en las tres primeras sesiones en la actividad de expresión corporal. En ese caso se crea una situación de reconocimiento en la que se pueden identificar tanto las habilidades sociales, emocionales e intelectuales, como las dificultades motoras básicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura: direccionalidad, lateralidad, memoria o capacidad de retención, precisión y rapidez, entre otras. Esta identificación no sólo parte de la observación de la alfabetizadora, sino que las mismas alfabetizadas lo observan y expresan.
4. Es bueno recordar que el primer nivel de análisis del Modelo para el Estudio de la Influencia Educativa, propone una aproximación a las formas de actuación de los participantes del triángulo interactivo (alfabetizadora-alfabetizadas-contenidos) y/o tareas del proceso de alfabetización, desarrollados durante la Secuencia de Actividad Conjunta que ha sido observada.

5. Con el segundo objetivo deseaba identificar los mecanismos de la influencia educativa que se producen en el transcurso de la actividad conjunta. Recordemos que uno de los mecanismos de la influencia educativa es la sesión o transpaso de la responsabilidad sobre la tarea. Dicho transpaso se logra identificar en la medida en que se rastrean los turnos conversacionales en las sesiones que se analizan.
6. Al hacer el seguimiento tanto a los patrones como a las categorías establecidas, se logra identificar hasta cierto punto, cómo las alfabetizandas se van apropiando progresivamente de la tarea de aprender a leer y escribir y la ayuda que reciben no solamente por parte mía, sino por parte de sus otras compañeras. Digo hasta cierto punto, porque sólo se hace seguimiento a seis de las 36 sesiones transcritas como una muestra del trabajo realizado en campo. En este ejercicio se hace evidente la función de la Zona de Desarrollo Próximo que plantea Vygotsky cuando manifiesta que una persona llega con un determinado aprendizaje y en la medida que interactúa con otras personas enriquece su conocimiento y llega a un desarrollo potencial. Igualmente evidencia la metáfora de andamiaje planteada por Bruner y la pedagogía dialógica de Pablo Freire. Un claro ejemplo que emerge en el análisis de las transcripciones, es el chancuco como ayuda mutua. Como comentaba en capítulos anteriores, al parecer una de las alfabetizandas consideraba que ayudar o solicitar ayuda a otra compañera era “hacer trampa”. Se sabe que en el contexto de la escuela este tipo de colaboración entre pares es mal visto y hasta se descalifica. Esa concepción está socialmente más arraigada de lo deseable; sin embargo, hay quienes pueden distinguir entre “hacer chancuco”, como una falta ética, y ayudar a otro solidariamente, como un valor ético para que supere un escollo en el aprendizaje. Esta idea se muestra claramente cuando una de las alfabetizandas que asume el rol de guía, busca la manera de colaborarle a su compañera, sin acudir a la orientación de la alfabetizadora.
7. Otro claro ejemplo del traspaso de la responsabilidad sobre la tarea se puede apreciar en la experiencia de expresión corporal, en la que se hacen evidentes resistencias en algunas de las participantes para realizar cualquier juego. Es comprensible que para los adultos las dificultades motoras individuales les generen inseguridad; sin embargo, en este caso se pudo observar que la confianza en sí mismas parece restablecerse cuando la tarea se hace con la colaboración entre pares y una de ellas es quien orienta la actividad.
8. En la construcción progresiva de significados compartidos sobre la tarea o contenidos que se organizan en la actividad conjunta la alta frecuencia de aparición de la categoría contenidos referenciales, me permite inferir que si para un escolar resulta muy importante saber para qué hace una determinada tarea, con mayor razón para un adulto resulta primordial saber qué se va hacer, para atribuir un nuevo sentido y significado a su experiencia. De alguna manera, expresar el objetivo de la tarea es un mecanismo semiótico clave para que ellas comprendan que la reflexión sobre la experiencia no se logra espontáneamente; se aprende o se fortalece, en el caso del adulto, con la ayuda de un agente educativo que conozca la importancia de esta forma de construcción de conciencia.
9. La construcción conjunta de los lenguajes lúdico-creativos con adultos analfabetos implica la puesta en juego de sus experiencias, su sentido de la realidad, capacidad de abstracción autorregulación emocional; en fin, una serie de aspectos que comúnmente tiene, en menor o mayor grado, un adulto con instrucción escolar o artística. De ahí el equívoco, desde mi punto de vista, de algunos modelos que proponen juegos y cuentos infantiles en los procesos de alfabetización, como si el adulto analfabeto estuviera en la misma etapa de desarrollo cultural del niño preescolar. Por lo anterior, y casi sin proponérmelo en el marco de la intervención, fue sorprendente identificar en el análisis,

unos lenguajes que pocas veces tenemos en cuenta cuando trabajamos en procesos relacionados con la lectura y la escritura:

a) Un primer lenguaje lúdico creativo que identifico es el que emerge a partir de la **Expresión corporal**. Este es un lenguaje formal, utilizado tradicionalmente en la danza y en el teatro, que exploro por las potencialidades que tiene desde el enfoque de la Recreación Guiada. Por tal motivo me aventuro a experimentarla durante todo el proceso de alfabetización, en la medida que no se trata de una actividad física o de una expresión psicomotora a ejercitar por repetición, sino de un encuentro con el propio cuerpo y con los de otras personas; encuentro en el que el gesto y el movimiento son libres y liberadores, y están orientados por la imaginación creadora y la representación simbólica.

b) Un segundo lenguaje lúdico creativo es la utilización de **canciones y refranes** como forma de corrección fonética que utilizan las alfabetizandas en su proceso de aprendizaje. Tal como describo en el capítulo cuatro, este lenguaje es una oportunidad que la alfabetizanda ofrece y que no logro aprovechar en el momento en que se presenta. Sólo a la luz del posterior análisis de la intervención me doy cuenta de las potencialidades que tiene el trabajalenguas para empezar a considerar la corrección fonética como parte integral de la alfabetización. El trabajalenguas del ejemplo, adquiere una importancia particular en este proceso y en otros en los que se presentan los desafíos entre la oralidad popular de origen regional y la cultura imperante en las ciudades. Este hallazgo evoca el planteamiento tan criticado a Freire y a Vigotsky, sobre la necesidad de alfabetizar en la lengua nativa y de pensar cómo abordar la oralidad y los regionalismos fonéticos, en contraste con los usos de la cultura escolar.

c) Las canciones y nombres de cantantes aparecen como elementos humorísticos, que en su momento dejé pasar; pero que en el análisis saltan a la vista como mecanismos semióticos y estrategias de enseñanza aprendizaje que deben tenerse en cuenta en el contexto de la alfabetización de adultos.

d) **La Oralidad**, se ve representada en los relatos sobre las historias de vida que sirven como puente de comunicación entre la vida pasada y la presente que cultiva la esperanza de aprender a leer y a escribir

e) **La autobiografía**, como un mecanismo de estimulación hacia la lectura y la escritura, es otro lenguaje lúdico creativo que se destacan en el análisis de la experiencia. En el ámbito de las biografías, la alfabetización no se limita al aprendizaje del código lingüístico de la escritura y la lectura, sino que incorpora la historia y las voces de la vida cotidiana de las alfabetizandas; es decir, es intersubjetivamente construida. Lo que se hizo en la autobiografía fue *producir referencias sobre un texto autorreferencial oral*, contando con la presencia de sus autoras, de tal modo que cada texto producido en la conversación de las parejas, al ser compartido con todo el grupo, pudiera ser corregido o aceptado en caso de que se presentara un malentendido o un desacuerdo.

f) **Los juegos de reglas** constituyen otro lenguaje lúdico creativo identificado en el análisis de la experiencia alfabetizadora. Estos juegos permitieron identificar un número significativo de actos de habla de las participantes, que hacen referencia a dificultades no sólo de orden motor, sino de orden social. Igualmente es relevante la aparición de indicios de construcción de conciencia grupal y de uso de mecanismos para resolver un conflicto, en los que se destaca el valor ético de la *colaboración*

g) Finalmente, otros dos lenguajes que se pueden identificar son la técnica **grafico-plástica de recortes pegados** y la variante que hice del **Juego de palabras**. Como explico en el capítulo tres, mi intención con estos juegos era ayudar pedagógicamente a

producir nuevas formas de expresión del sentir popular; o sea, buscar nuevas formas para que las alfabetizandas pudieran leer y reinterpretar el mundo, utilizando las artes plásticas con la intención y el deseo de liberar a las mujeres, hasta donde fuera posible, de la copia y la reproducción.

Puedo afirmar que el objetivo de aplicar la técnica gráfico plástica de recortes pegados, en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura de los nombres, no se limita únicamente a conseguir el fortalecimiento de la motricidad y las coordinaciones finas, sino que también aprovecha su potencial como mediador semiótico. En este sentido, debí enriquecer la actividad con otras experiencias de re-significación y re-funcionalidad, como las que entran en juego en la Recreación Guiada y que pongo como ejemplo en análisis presentado en el capítulo 4.

En cuanto al Juego de palabras como estrategia pedagógica para acercar a las mujeres al reconocimiento de las letras, sirvió de mediación para que las alfabetizandas construyeran nuevos significados y sentidos sobre la lectura y la escritura, y para que se acercaran lúdicamente a leer los textos. Cabe recordar como algunas alfabetizandas cambiaron el juego de dominó que realizaban en su tiempo libre, por el juego de palabras, y la manera como sus hijos se incorporaron a este juego.

OTROS HALLAZGOS

10. En el capítulo tres explicaba que en el proceso de alfabetización observé que las alfabetizandas presentaban dificultades de motricidad fina para la escritura, derivadas de las actividades laborales que ellas suelen desempeñar, tales como las tareas domésticas, la minería o el cultivo del campo. Por ello, al iniciar la alfabetización este es un aspecto que requiere particular atención, sin que sea el único o el más importante, de modo que estas dificultades se puedan superar progresivamente.

11. Señalar con el dedo (actuaciones de la alfabetizadora). El uso de la deixis o índice, en términos de Lyons, citado en el capítulo cuatro, puede ser importante porque las referencias analizadas apuntan a la construcción de un contexto deíctico muy semejante al de la vida cotidiana, y más concretamente a la acción de “tocar” propia de las culturas populares, altamente inhibida en la escuela y proscrito de las “buenas maneras” por ser “señal de mala educación”.

12. La Confianza y el Diálogo permanente. Es evidente que si no se genera un ambiente de respeto y confianza en la convivencia que se despliega en la actividad conjunta, la participación dialógica no se da con la fluidez y la flexibilidad que requiere un proceso de enseñanza aprendizaje con adultos. El diálogo, siguiendo a Freire, deberá estar guiado tanto por el amor y el respeto que la alfabetizadora imprime a la tarea de enseñar, como por la reciprocidad que despierta en las alfabetizandas.

13. El escenario de la alfabetización no se reduce a la enseñanza de la lectura y la escritura; más allá de eso, es una construcción comunicativa (intersubjetiva) entre la alfabetizadora y las alfabetizandas, en la que entran en juego sus subjetividades (motivaciones, creencias, propósitos o deseos, emociones, sentimientos, ideas, etc.). Dicho escenario está impregnado de las experiencias de vida pasadas y presentes, desde las que se perfilan futuros, tanto para la alfabetizadora como para las alfabetizandas.

Para ilustrar esto, recordemos el **caso de maltrato**, expuesto en el capítulo #, que constituye una manifestación inesperada de violencia intergrupal en un grupo de mujeres adultas que persiguen el

mismo fin. Se trata de una alfabetizanda con dificultades de aprendizaje, que presenta una enfermedad en la piel que afecta significativamente su aspecto físico, y le ocasiona actitudes de negación y sumisión como resultado de un largo historial de maltratos.

Este caso nos muestra que en el proceso dialógico (construcción intersubjetiva) de la actividad conjunta de la alfabetización, los conflictos de orden cognitivo a los que se refiere Piaget, no son los únicos, ni los más importantes factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los conflictos socioemocionales también contribuyen a que se aprenda o no a leer y escribir, ya que son un soporte en la construcción de conciencia crítica tanto de la vida social general, como de las relaciones interpersonales en las que están inmersos los y las participantes en un proceso de alfabetización.

14. Los tropiezos para aprender. Encontré que la valoración por parte de la familia, del esposo, de los hijos(as); es una motivación para el aprendizaje; lo cual en la presente investigación coincide con el motivo socio-institucional. Los contenidos referenciados son indicadores de problemas afectivos que se reflejan en el poco respeto y la falta de consideración ante el proyecto de alfabetización en el que está involucrada la madre o esposa.

15. Redefinir la tarea. Pude observar que el adulto lleva una carga de frustraciones, humillaciones y vergüenzas ligadas a su analfabetismo, que le generan una predisposición emocional negativa para el aprendizaje: impotencia aprendida, abatimiento, temor, inseguridad, estrés. El estrés bloquea la mente, perturba, retrasa y puede llegar a impedir el aprendizaje. De ahí la importancia de redefinir y reconstruir la tarea tantas veces como sea necesario. En un proceso de alfabetización, redefinir y reconstruir la tarea son actividades que activan las funciones de recuerdo y olvido constitutivas de la memoria voluntaria; contribuyen no sólo a la continuidad del contexto mental o intersubjetividad construida por las participantes de la actividad conjunta, sino que permiten resolver el reto propuesto, tanto para quien que se atreve a preguntar, como para quienes calladamente intentan descubrir cómo hacer la tarea y no se atreven a expresar sus dudas.

16. Respeto por los ritmos de aprendizaje. El análisis pone de manifiesto que el ambiente que se logra crear en el grupo es muy seguro, pero la secuencia pudo haber desmotivado a las que se quedaban rezagadas, pues en algunos momentos se siguió una secuencia lineal y esto hizo que algunas avanzaran más rápido que otras. En el proceso de aprendizaje es importante e no dejarse llevar por el entusiasmo que suscitan los logros de unos aprendices; logros que inducen al alfabetizador a motivarlos o a exigirles más con nuevas palabras; olvidando que otros, en cambio, requieren más tiempo y práctica para hacerlo. En la educación de los adultos se debe adoptar un diseño elíptico y no lineal, que tenga en cuenta que para el adulto analfabeta la letra es una carga emocional; a diferencia del niño, para quien la letra es curiosidad.

17. El humor y la broma. Las alfabetizandas se relacionaban continuamente mediante bromas en las que dejaban ver de manera juguetona, las dificultades que se les presentaban en su jornada diaria. Esta manera de comentar lo que pasa en sus vidas es de gran importancia y es un tema que es estudiando desde la Recreación guiada, pero infortunadamente lo dejé de lado en la intervención, al igual que lo hice con los refranes. De haberlo aprovechado como parte del aprendizaje, muy posiblemente la actividad conjunta se hubiese enriquecido y dinamizado, explorando más a fondo el contexto histórico-cultural que las alfabetizandas disfrutaban contar a través de sus bromas. Son lenguajes lúdico-creativos que deben ser tenidos en cuenta para el proceso de enseñanza aprendizaje en la alfabetización con adultos.

18. Contar con un interlocutor permanente en el proceso de intervención. Durante el proceso de intervención conté con el acompañamiento de una profesional en Trabajo Social, con Maestría en Educación de la Universidad de Harvard. Aunque ella no había estado involucrada antes en un

proceso de alfabetización, con mucho respeto y deseos de aprender, estuvo presente como observadora en la gran mayoría de las sesiones de intervención; pero ya avanzado el proceso, participó activamente en algunas de las actividades.

Con ella tuve la oportunidad de intercambiar observaciones sobre la manera como fui abordando el proceso de alfabetización. Recojo aquí algunas de las observaciones y conclusiones a las que llegamos, por considerarlas pertinentes en este estudio, a la luz de lo que plantea Freire frente a la construcción de un diálogo permanente entre quienes participan de la intervención.

- a) La elección de los temas que tenían que ver con la realidad y con su familia, en especial con los hijos(as), fue pertinente; sin embargo, al trabajar con los nombres de los hijos(as) se crea una confusión por el uso de extranjerismos en ellos. Por lo tanto la recomendación es que en esos casos se trabaje inicialmente con los apellidos que son menos complejos. Algunos nombres de las alfabetizadas eran difíciles y ocasionaban confusión.
- b) Los diálogos que se entablaron en las sesiones permitieron utilizar palabras generadoras que tuvieran sentido para ellas. Esto indica que es necesario propiciar un proceso de continua escucha con las alfabetizadas, a fin de que el diálogo con ellas y entre ellas, permita establecer si efectivamente se construye un sistema de significados compartidos. Es en este contexto conversacional de la actividad conjunta, en el que se puede observar cómo se construyen nuevos sentidos y significados, en otras palabras, un contexto en el que se comprende lo que se está diciendo y haciendo, en el que se asocian las experiencias y los conocimientos previos a los nuevos aprendizajes.
- c) Otro asunto interesante que observé es que su nombre es un signo tan representativo, y al que están tan aferradas, que el sólo hecho de cambiarlo de minúsculas a mayúsculas, les genera un conflicto cognitivo. Por ejemplo, cuando les revuelvo las fichas que conforman su nombre, en su rostro se observa mucha confusión, pues las letras del nombre han sido separadas y ya no logran hacer la lectura global del mismo. En ese momento tuve la oportunidad de clarificar el significado de mayúscula y minúscula, como complemento en su aprendizaje, pues ellas hablaban de letras pequeñas y letras grandes.

Cierro este capítulo con un diálogo escrito que sostuve con la Trabajadora Social (MS) después de observar la segunda sesión, diálogo originado precisamente con la intención de revisar qué está pasando en el proceso de alfabetización. En esa sesión las mujeres habían respondido con frases incompletas, con palabras mal empleadas, frases incoherentes que me obligaban a volver a preguntar para tratar de entender lo que me querían expresar; era recurrente que no contestaran lo que les preguntaba, sino que hacían circunloquios y terminaban sin contestar. Frente a esta situación mi interlocutora me escribe lo siguiente:

Repasando con la almohada la sesión de ayer, se me trabó el cassette en su iniciación, cuando les pediste retomar lo que habían hecho en la primera y ellas respondieron con más silencios y titubeos que palabras, palabras engarzadas en un tirabuzón....Ninguna pudo articular una frase narrativa.

Me puse a imaginarme la comunicación cotidiana que pueden tener en su medio: Buenos días (si acaso), ¿A cómo la libra de arroz?, Una libra, por favor (si acaso), se vencieron los servicios, véstite que vas a llegar tarde al colegio, y quién sabe qué más #\$&X/.*

Sabemos que el cerebro no desarrolla los circuitos neuronales que no usa, y los que desarrolla y caen en desuso se atrofian... Entonces pensé ¿No será que el medio en que viven solamente ha permitido desarrollar las funciones cerebrales de una comunicación funcional tan rudimentaria como ese medio? ¿Si no pueden articular una narración tan concreta y elemental como una experiencia reciente, podrán aprender a escribirla?

Bueno; algo para pensar. Por lo pronto, y mientras podemos reunirnos para hacer una lluvia de ideas sobre este problema, se me ocurre usar el parafraseo para darle un empujón inicial a su capacidad de articular ideas y conceptos en frases con vocabulario enriquecido. Por ejemplo: "respeto", "Sí; nos comprometimos a tratarnos con respeto"; "colaboración", "También nos comprometidos a colaborar; a ayudarnos unas a otras".

También se me pegó en la mente la cabeza inclinada y la expresión de tristeza profunda de una de ellas Alfabetizanda 13 o Alfabetizanda 12 tal vez?); y la contrasté con la sonrisa de la que dijo, "ya sé que voy a aprender a leer, poco a poco". Contrasté también la mirada esquiva cuando me saludaron, y la facilidad con que cruzamos miradas en la despedida (En la despedida hubo un par de manos flojas, pero ni una sola mirada esquiva).

Eso me hizo pensar que la dimensión humana más profunda de este proceso no se pude documentar ni con cifras, ni siquiera con narrativas sino con rostros. Fotos de los rostros a lo largo del proceso.¹⁴⁰

Que queda pendientes.

¹⁴⁰ CARVAJAL, María Eugenia. Carta enviada en Septiembre 4 de 2010.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, David (1976) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

CARVAJAL, María Eugenia. (2010-2011). Documento Proyecto de intervención PRIMEROS AUXILIOS EDUCATIVOS ejecutado

COLL, César. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Revista Infancia y Aprendizaje.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI Álvaro. (1990) Compilación. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Editorial Alianza Psicológica. Madrid. Capítulo 23.

COLL, Salvador César. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Capítulo 8. Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires-México.

COLL, César, COLOMINA, Rosa. ONRUBIA, Javier. ROCHERA, María José. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia Educativa. Revista Infancia y Aprendizaje. Universidad de Barcelona.

COLL, César. ONRUBIA, Javier. MAURI, Teresa. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España. Revista de Educación, 346.

DEWEY, Jhon. (1999). Democracia y Educación. Ediciones Morata.

EDWARDS, Derek y MERCER, Neil. (1988). El Conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Editorial Paidós Ibérica, S.A. Temas de Educación. M.E.C. Barcelona España

FREIRE, Paulo. (1977) Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Siglo XXI Editores. México.

FREIRE, Paulo y MACEDO Donaldo. (1989) Alfabetización Lectura de la Palabra y lectura de la realidad. Temas de Educación. Editorial Paidós Barcelona-Buenos Aires-México.

FREIRE, Paulo. (1994). Enseñar – aprender. Lectura del mundo – lectura de la palabra. En Cartas a quien pretende enseñar. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, Paulo. (2001). Pedagogía de la Indignación. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

FREIRE, Paulo. Educación como práctica de la Libertad. Editora Civilização Brasileira S. A. Traducción directa de Lilián Ronzoni. Impreso en Montevideo Uruguay.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Libro virtual. www.quedelibros.com

FREIRE, Paulo. (2001). Pedagogía de la indignación. Ediciones Morata, S.L. Mejía Lequerica, Madrid.

GROSSI, Esther Pillar. Didáctica de la Alfabetización VOL.I. Editorial GEEMPA-Grupo de Estudios Sobre Educacáo. Metodología de Pesquisa e Acáo.

GROSSI, Esther Pillar. Didáctica de la Alfabetización VOL.III. Editorial GEEMPA-Grupo de Estudios Sobre Educacáo. Metodología de Pesquisa e Acáo

LEONTIEV, Alexis. (1981). The problem of activity in Psychology. En J. V.

LYONS, John (1995) Lenguajes, significado y contexto. Barcelona: Ediciones Paidós.

MESA, Cobo Guillermina. (1997). La Recreación Dirigida como proceso educativo. Tesis Doctoral. Universidad Barcelona. Capítulo 2.

MESA, Guillermina. (1997). La Recreación como proceso Educativo. Tesis Doctoral. Capítulo 5

MESA, Guillermina. (2004). La Recreación Dirigida: ¿Mediación Semiótica y Práctica Pedagógica?-Una pregunta para el debate-. Ponencia en Cartagena.

MESA, Guillermina. (2008). La Recreación Dirigida como Práctica Pedagógica. Artículo de uso educativo interno de la Universidad del Valle.

MESA, Cobo Guillermina. (2013). La Investigación y el Trabajo de Grado. Documento Académico sin editar. Universidad del Valle.

PIAGET, Jean. (1991). Formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. México.

RODRIGUEZ Arocho, Wanda C. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. Documento: El tema de la conciencia en la psicología de Vygotsky y en la pedagogía de Freire: Implicaciones para la Educación. <http://www.pddpupr.org/docs/El%20tema%20de%20la%20conferencia%20Vygotsky,%20Freire.PDF>

USTIN, John L. (1990). Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona Ediciones Paidós Ibérica.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. (1931). La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Obras Escogidas Tomo III. Capítulo 7. <http://www.taringa.net/perfil/Vygotsky>

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. (1931). Génesis de las Funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas Tomo III Capítulo 5. <http://www.taringa.net/perfil/Vygotsky>.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. (1988) El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. México: Grijalbo,

VYGOSTKY, Lev Semiónovich. (2008) Imaginación y Arte en la Infancia. Editorial Coyocan. México.

WERTSCH, James V. (1985). Vygotsky y La Formación Social de la Mente. Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires-México.