

Las prácticas letradas en comunidad

El referente por excelencia de lo que se denomina “aprendizaje” es la escuela. Sin embargo, aprendizaje es algo que tiene que ver con los individuos, independientemente del lugar donde ocurre. El presente trabajo, que se orienta a conocer las prácticas sociales en el uso de la lengua escrita y de las matemáticas, se desarrolló en una comunidad considerada marginal de la ciudad de México. Levantamos los datos en varios espacios e instituciones. Los resultados muestran una amplia gama de vivencias de aprendizaje mediante actividades cotidianas en las cuales existe una demanda real e inmediata, ya sea de lectura, escritura o matemáticas. Esas demandas y los aprendizajes que generan responden a prácticas comunitarias y sociales a las que los programas educativos formales y no formales deben ofrecer una solución también real e inmediata.

PALABRAS CLAVE: prácticas letradas en comunidad; prácticas sociales de lectura, escritura y matemáticas; aprendizaje en contextos comunitarios.

Community literacy practices

School is considered the institution where learning takes place. However, learning occurs within individuals, regardless of where it takes place. The present work was geared at learning about the social practices of literacy (reading, writing, mathematics) within an underprivileged community in Mexico City. Data were gathered in various community surrounding areas and institutions. Results yielded a wide spectrum of learning experiences through daily life activities which demanded real and immediate responses of individuals, be it of reading, writing or mathematics. Results afford the conclusion that both formal and non formal educational programs also require real and immediate acknowledgments which consider community learning experiences which make sense to individuals within their communities.

KEYWORDS: community literacy practices; social practices of reading, writing and mathematics; learning in community contexts.

* Nacida en Puerto Rico, naturalizada mexicana. Doctora en Educación con especialidad en procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura. Facultad de Psicología. UNAM. CE: ileseda@yahoo.com.mx.

** Mexicana. Maestra en Psicología Escolar. Lectura y escritura. Facultad de Psicología. UNAM. CE: gtv73@hotmail.com

Las prácticas letradas en comunidad

■ ILEANA SEDA SANTANA Y GRISELDA TORRES VÁZQUEZ

Introducción

Frecuentemente la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas se consideran como dominio particular de la escuela. Las personas jóvenes y adultas que no asistieron o asistieron poco a la escuela son consideradas por sí mismas y por otros como no alfabetizados. Sin embargo, desde el marco conceptual de la psicología cognoscitiva, entre otros, aprendizaje es algo que tiene que ver con individuos, independientemente del lugar donde ocurre.

Desarrollamos el presente trabajo con esa inquietud, y lo insertamos en un marco más amplio de investigación e intervención (programa) en una comunidad considerada marginal de la ciudad de México. Nos dimos a la tarea de conocer las prácticas sociales en el uso de la lengua escrita y de las matemáticas en la comunidad, con el propósito de fundamentar las prácticas facilitadoras de aprendizaje (enseñanza) de programas no formales de promoción a la lectura, la escritura y las matemáticas dirigidas a niños que, en intención y forma, no reprodujeran lo escolar. Consideramos que era importante conocer los usos, funciones y prácticas de la lectura, la escritura y las matemáticas de las personas jóvenes y adultas en la comunidad con la intención de conocer los saberes y las prácticas sociales a los que los niños tenían acceso. El proceso nos lo permitió. Empleamos técnicas de investigación etnográfica (observación en campo y registros escritos) para explorar las prácticas alfabetizadoras de lenguaje y matemáticas en diferentes lugares e instituciones de la comunidad como: iglesia (misa y catecismo católicos), centro comercial, mercado y *tianguis*,¹ centro de salud, biblioteca, escuelas de nivel preescolar y primaria (públicas y privadas), entre calles, parada de camión y en los camiones o “peseros”.² Igualmente recabamos información de las actividades realizadas en los hogares mediante registros escritos que realizaron algunas personas del lugar, particularmente mujeres. Los hallazgos dan cuenta de una amplia gama de vivencias de aprendizaje mediante actividades cotidianas, en las cuales existe una demanda real e inmediata, ya sea de lectura, escritura o matemáticas. Se consideraron en el proceso de investigación por sus implicaciones en los programas de educación de personas jóvenes y adultas.

1 N. del E. Del náhuatl *tianquiztli* “mercado”. Hoy en día, en México, *tianguis* es utilizado para designar un mercadillo público ambulante que se instala en las calles de una ciudad o pueblo, llamado también “mercado sobre ruedas”.

2 Transportes colectivos urbanos.

Perspectiva

A partir de una perspectiva cognoscitivista y constructivista, consideramos que el aprendizaje es una capacidad inherente a las personas de cualquier edad y estrato social. También que el aprendizaje ocurre en diferentes espacios y situaciones (Bransford, *et al.*, 2000). En el caso del lenguaje escrito y de las matemáticas, hay suficiente evidencia acumulada de que los individuos aprenden por medio de sus experiencias cotidianas acerca de las formas y las funciones de la palabra escrita, de los números y el cálculo, además de practicar y refinar dichas habilidades cognoscitivas. Esto es, participan de la cultura escrita en una variedad de situaciones formales e informales, en sus comunidades y el hogar, el entorno laboral, además de las experiencias escolares y programas educativos específicos (Goldin y Díez, 2008; Weigel y Rally, 2007).

Concebimos la comunidad como una agrupación social de personas; puede ser: un pequeño poblado o conglomerado de población, un distrito o municipio delimitado administrativamente dentro de una ciudad, un barrio de la ciudad, o bien, una población marginal (Briones, 1998). Nuestro interés son las situaciones de posibles aprendizajes que tienen lugar en el contexto social de la comunidad los cuales se inscribirían en una educación, mal denominada, informal (Freire, 2006). Esto es, aquella en la que no hay una mediación pedagógica explícita, y que surge espontáneamente a partir de las relaciones del individuo con su entorno social y cultural; son conocimientos que los sujetos adquieren en situaciones cotidianas que les permiten acceder a otros conocimientos o habilidades (Vila, 1998).

Desde esta perspectiva, en el presente trabajo nos referimos a prácticas alfabetizadoras de la comunidad que, según Barton (2003), son prácticas sociales asociadas con el lenguaje escrito (lectura, escritura y matemáticas) y las prácticas alfabetizadoras se refieren a los caminos que se usan en la cultura para alfabetizar. Dichas prácticas sociales son situaciones y acciones que ocurren en los entornos en los que participan los individuos y en los que también existen objetos (reloj, televisión, anuncios, periódicos, libros) que los individuos emplean con propósitos específicos y que requieren conocimientos particulares para su uso: leer la hora en un reloj o leer los encabezados de los periódicos, por ejemplo.

Históricamente, las concepciones acerca de la lectura, la escritura y las matemáticas han evolucionado sustancialmente, a la par de los paradigmas en los campos de la psicología y la educación. Respecto a la lectura, durante mucho tiempo y con los conocimientos del momento, se concebía que leer consistía en asociar estímulos gráficos con respuestas sonoras. Las concepciones actuales de la lectura insisten en la actividad mental del lector en relación con la información del texto, y de los conocimientos que posee dicho lector para elaborar un significado coherente del texto (Divito y Cavallero, 2006). Entonces, “Leer es comunicarse con otro (el autor) y soñar, imaginar, entretenerse, aprender, conocer...” (Jacob, en *Club de Narradores de Cuentos Infantiles*, 1998). De manera similar, aprender a leer y los conocimientos y habilidades que desarrolla el lector, se consideran como algo que ocurre no sólo en las aulas escolares, sino también en el contexto más amplio de la comunidad, donde los lectores pueden observarlas, aprenderlas y emplearlas (Train, 2006).

En cuanto a la escritura, tradicionalmente se ha insistido en la adquisición de los aspectos rudimentarios (mecánicos) como la forma de las grafías y la reproducción de las mismas, dejando para una etapa posterior la composición o producción de textos. Sin embargo, actualmente se reconoce

la importancia y la función social de la escritura en el desarrollo de los procesos de pensamiento para comunicar sentidos, incluidos los de los medios electrónicos (Divito y Cavallero, 2006).

En este marco de conocimiento existente, nos llama la atención que en las referencias bibliográficas, al abordar los temas de lectura, escritura y matemáticas para personas jóvenes y adultas no escolarizadas, generalmente se emplea el término alfabetización. La edición 22 (2001) del *Diccionario de la Lengua Española* define alfabetizar como “enseñar a leer y a escribir” y alfabetización como “acción y efecto de alfabetizar”. Comúnmente, alfabetizar se identifica con la posibilidad de alcanzar la condición de ser letrado o tener conocimiento y posibilidad de uso del alfabeto. Así, los individuos alfabetizados son los que tienen la habilidad y facilidad de leer y escribir en mayor o menor grado. Sin embargo, la alfabetización de personas jóvenes y adultas puede considerarse desde otros puntos de vista, que amplían el contenido conceptual de la misma. En los años 70 se popularizó el término de alfabetización funcional, sobre el cual la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció que “se refiere a aquellas personas que pueden realizar todas las actividades necesarias para el funcionamiento eficaz de su grupo y comunidad, y que además les permite continuar usando la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad” (UNESCO, 1986, citado por García, 2007). Bajo esta perspectiva, la alfabetización incluye las matemáticas y tiene funciones personales y comunitarias.

Se considera que las matemáticas juegan un papel importante en la vida cotidiana de las personas adultas. Se utilizan en el trabajo, en las compras, en la preparación de un pastel, en la elección de un producto de oferta, etc. (Díez, 2000). Las personas adultas utilizan mucho la matemática informal y rentable con la cual obtienen resultados, deseables o no y que sientan las bases para otros aprendizajes (González, *et al.*, 2000).

Lo anterior cobra relevancia en los programas de educación de personas jóvenes y adultas en los que es práctica común abordar la enseñanza desde una perspectiva escolarizada que reproduce la que se imparte a los niños con poca o ninguna atención a que las personas jóvenes y adultas (y en menor grado los niños) traen un cúmulo de experiencias y formas de emplear la lengua escrita y las matemáticas como prácticas sociales, frecuentemente divergentes de la escolar. Al respecto señalan Jaramillo, Torres y Villamil (2006) que se les enseña matemáticas partiendo de situaciones escolarizadas, de algoritmos y problemas alejados de su contexto sociocultural y de su cotidianidad.³ Para que el aprendiz pueda construir conceptos de lenguaje o matemáticos es fundamental que logre poner en juego (activar y emplear) sus conocimientos del mundo. De lo contrario es casi imposible comprender y dar sentido a la nueva información, lo cual trae como consecuencia que frecuentemente aprendices e instructores recurren a técnicas memorísticas y de repetición de información con poca o nula comprensión (Rojas, 2005). Se requiere entonces, a decir de López (citado por Jaramillo, Torres y Villamil, 2006), que en los programas “se reconozca e incorpore al currículo de la escuela, prácticas y conocimientos producidos fuera del contexto escolar”. Esto es, que se integren las fuentes de conocimiento de los aprendices, sus intereses por alfabetizarse y las prácticas alfabetizadoras de la comunidad.

³ En algunos programas se presentan situaciones simuladas que pretenden ser reales y realistas; sin embargo, la situación cognoscitiva implica estrategias de respuestas predeterminadas, alejadas de las estrategias cotidianas como el tanteo y error, aproximaciones sucesivas, autocorrección, etc. que comúnmente se emplean en las prácticas sociales.

En este trabajo el término participación se refiere al proceso de intervenir en actividades sociales, así como a las relaciones que se establecen entre los diferentes actores. Entonces, implica tanto las acciones de los actores sociales como los vínculos entre ellos, se articula con el contexto de muchas maneras y son particulares al mismo; a la vez, existen diferentes formas de participar en un contexto determinado. De modo complementario, el término contexto, como se emplea en este trabajo, no se limita al espacio físico en el que las personas participan, sino que incluye “las acciones sociales de las personas en relación con las definiciones que han establecido en situaciones en las que comparten con otros” (Seda, 2006: 82). Los conceptos de contexto y participación son útiles para analizar las prácticas sociales de lectura, escritura y matemáticas y los procesos de apropiación por parte de los individuos y las comunidades (Kalman, 2003).

De manera similar, los trabajos realizados por sociolingüistas en los años 80 y 90 como Gumperz, Duranti y Saviile-Troike (citados por Kalman, 2008: 111) ofrecen elementos importantes para comprender cómo la lectura y la escritura se logran en contextos de interacción social. “Definen el contexto en términos de la situación de uso, la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado”. Al respecto, Bruner (1997) señaló que si bien el aprendizaje es posible a través de procesos mentales, la vida mental está situada en contextos culturales en los que se comparte con otros y que evoluciona con la ayuda de los códigos y las tradiciones culturales. Estas consideraciones teóricas guiaron los procedimientos de levantamiento de datos y de análisis de los mismos como se presentará a continuación.

Escenario

El trabajo se realizó desde uno de los centros comunitarios establecidos por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México para brindar servicios especializados que respondan a las necesidades de comunidades consideradas marginales de la ciudad de México. La comunidad en cuestión y las aledañas comparten las siguientes características:

- Habitantes de la zona y migrantes de otros estados.
- Movimiento de colonias populares de los años 50.
- Ocupación: economía informal o comercio pequeño.
- Escolaridad promedio: primaria y secundaria.
- Ingreso promedio mensual: tres mil pesos.
- Organización comunitaria.

Procedimiento

Los datos se recabaron mediante las siguientes actividades:

- Registro. Elaboramos formatos de registro para la observación. Consideramos aspectos generales de cada escenario.

- Contactos en la comunidad. Establecimos contacto con un líder comunitario para que nos orientara respecto a los lugares más representativos de la comunidad y para que nos ayudara a relacionarnos con las instituciones a las que pretendíamos entrar.
- Trámites. Realizamos los trámites oficiales pertinentes entre la Universidad, el Centro Comunitario y la comunidad.
- Observación. Las observaciones se realizaron durante dos semanas continuas, de lunes a domingo, mañana y tarde, en los diferentes escenarios. Se hicieron narraciones de todo lo que tuviera que ver con lectura, escritura y matemáticas con apoyo de los registros de observación en los lugares designados:
 - Iglesia: misa y catecismo (católicos).
 - Centro comercial.
 - Mercado y *tianguis*.
 - Centro de salud.
 - Biblioteca.
 - Escuelas de preescolar y primaria (públicas y privadas).
 - Entre calles.
 - Parada de camión.
- Sesión informativa. En una sesión informativa acerca de las actividades de promoción a la lectura del Centro Comunitario se les presentó a los participantes el trabajo y se solicitaron voluntarios para que llevaran (escribieran) un registro de las actividades cotidianas que se hacían en casa relacionadas con lectura, escritura y matemáticas.

Al mismo tiempo del levantamiento de datos, se realizó su análisis estableciendo grupos tentativos con base en los contenidos (análisis de contenido). Esto nos permitió obtener información adicional y resolver dudas cuando fue necesario. Relacionamos los contenidos de cada registro con los otros y los analizamos desde los ejes de interpretación establecidos: escenarios del contexto (ambiente letrado), participación (acciones) y práctica social (interpretación).

Resultados

Una vez recabada la información de la comunidad los datos se sistematizaron con la intención de identificar las características de los escenarios (ambiente letrado), patrones específicos de acción (lectura, escritura y matemáticas), los actores en los escenarios y coincidencias entre escenarios. A continuación se presentan algunos ejemplos de: la parada de camiones de servicio público, la iglesia, el centro comercial y los hogares. Cada uno incluye una descripción del espacio (contexto), una descripción de las acciones (participación) relacionadas con lectura, escritura y matemáticas y una breve discusión. Se consideró todo aquello que estuviera en el ambiente y que sirviera como medio para utilizar el lenguaje (lectura, escritura y matemáticas).

Parada de camiones y parada de camiones con puesto de revistas⁴

Ambiente letrado

- Información escrita de los negocios cercanos (nombre de establecimientos, comidas con entrega a domicilio, etcétera).
- Letreros del transporte público.
- Puestos de periódicos y revistas (donde hay un puesto de periódicos y revistas la gente lee los encabezados o simplemente observa las imágenes).
- El cartel del servicio de transporte con los costos del traslado.
- Enunciados, frases curiosas, nombres propios.

Ejemplos de acciones

En la parada hay un puesto de revistas; llega una muchacha, voltea a ver las revistas, centra su mirada en las revistas de espectáculos, al parecer lee algunos subtítulos, voltea y cuando ve que viene su transporte se sube.

Llega una señora con un niño como de ocho años. La señora voltea hacia donde pasa el transporte, el niño voltea al puesto de revistas, observa unas de historietas, lee en voz alta los títulos y le dice a su mamá que le compre una; ella le dice que en otro momento, el niño sigue leyendo, viene el transporte y la señora le dice que se suba.

Baja un señor, ubica la parte de los periódicos, observa encabezados y pide el periódico de deportes *Esto*.

Llega una señora y se pone a platicar con la vendedora del puesto de revistas, le pregunta que si puede tomar una revista para hojearla, le responde que sí. La señora hojea la revista y en algunas partes lee, la deja y sigue platicando un rato más. Luego se va.

Llega un grupo de adolescentes (cinco mujeres), comienzan a ver lo que hay, comentan sobre la revista que les gustaría comprar, algunas leen varios títulos de revistas y los reportajes que traen. No se deciden por ninguna, se ponen a platicar y luego una de ellas dice que ya se va el “pesero” que las deja. Corren a alcanzarlo y se suben.

Mientras esto sucede la vendedora de revistas lee una de las revistas de espectáculos.

Discusión

Lo anterior da cuenta de escenas cotidianas que probablemente se repiten en otros entornos ciudadanos. Si bien las acciones lectoras registradas son de corta duración, a excepción de la “vendedora de revistas”, y tal vez no se considerarían entre las que algunos denominarían de lectores consumados (Argüelles, 2005), implican prácticas sociales y prácticas alfabetizadoras de participación. Cabe resaltar la interacción entre actores con características e intereses diferentes. Algo a señalar, es que son pocos los que compran las revistas. A pesar de que ven la mercancía, hojean y leen algo, la “vendedora” no parece preocuparse ni molestarse.

⁴ Estanquillo, kiosko para ventas en la calle.

Los puestos de revistas forman parte del escenario ciudadano y por su prevalencia se puede especular que cumplen funciones importantes en el ejercicio de las prácticas alfabetizadoras en las que participa una amplia gama de personas de múltiples estratos sociales en las ciudades. Ruiz Escuén (1999) en uno de los pocos estudios detectados sobre el tema, analizó el papel de los voceadores (vendedores de periódicos y revistas) y sus funciones en los puestos de revistas. Una de sus conclusiones fue que ejercen funciones más de bibliotecarios comunitarios que de vendedores. La función de estos lugares, las acciones de alfabetización en torno a ellos y la mercancía que venden no parecen tener un papel relevante en los análisis sobre las prácticas sociales de alfabetización o se han ignorado como contribución social para alfabetizar a la población.

Iglesia y misa

Ambiente letrado

- En el atrio (patio de la iglesia) hay letreros con información escrita e imágenes (horarios de misa, fiesta patronal, rifas).
- Al interior de la iglesia hay información relacionada con los santos (imágenes con reseñas, libros, lecturas) o con anuncios de información general y reglas.
- Los feligreses leen para estar informados sobre eventos, para conocer acerca de la iglesia.
- En la misa usan misales para seguir el ritual religioso. La mayoría los leen, los niños muestran especial interés.
- La gente mayor lee el periódico que se vende en la iglesia.
- Hay compra y venta de diversos productos y de números para una rifa.
- En este ambiente durante la observación sólo se leyó y no se escribió.
- Cartel de invitación a regularizarse para los que tengan problemas escolares.
- Cartel sobre el cuidado del cuerpo relacionándolo con Dios (como si fuera una recomendación de él).
- Hay un mostrador con imágenes religiosas, estampas de santos con oraciones y biblias para su venta.

Ejemplos de acciones

Las misas están dirigidas a grupos específicos de la comunidad en horarios diferentes: hay misa para jóvenes, para niños, personas de la tercera edad o para toda la familia.

A la entrada de la iglesia hay tres personas vendiendo boletos para la rifa de un comedor o para la rifa de una despensa que se hará al finalizar la misa (cinco pesos el boleto para la despensa). Casi todos los que entran compran un boleto por familia. Un señor y su esposa compran un boleto, pagan con una moneda de 10 pesos; no hay cambio y compran dos. Un niño (de seis años aproximadamente) le pide cinco pesos a su papá para comprar el boleto, la señorita le dice verbalmente los números para que escoja uno y el niño lo hace.

Dentro de la iglesia hay un señor repartiendo los misales (un niño pide tres, el señor se los da y el niño le da uno a su papá, otro a su mamá y se queda con el tercero).

En este ejemplo la misa es para los niños (misa dominical de ocho de la mañana). Todos tienen su misal para seguir la misa, en su mayoría (9 de cada 10) la siguen paso a paso; los niños son los más entusiasmados. Constantemente le dicen a los adultos “mira sigue esto”, “mira ahora estamos

aquí”, etc. Los niños participan durante la misa en diferentes cosas, dos niños pasan al frente a leer un pasaje de la Biblia, otros niños participan en el coro, algunos de ellos tienen hojas con la letra de las canciones.

Discusión

En las iglesias, más allá de las consabidas tradiciones de predicación y evangelización, se llevan a cabo múltiples prácticas sociales de alfabetismo. No sólo se realizan acciones como las descritas arriba, sino que en ocasiones sirven como agentes para que los feligreses no alfabetizados deseen serlo. Un caso anecdótico es el de la señora Carmela quien a los 57 años de edad aprendió a leer poco a poco y sin enseñanza formal como resultado de seguir la lectura que otros hacían oralmente durante el servicio religioso y de la lectura de la Biblia.

Al respecto Parker (1989) en una investigación sobre la vida de dos mujeres analfabetas en la ciudad de Nueva York da cuenta de que éstas asistieron voluntariamente a un centro de alfabetización de personas jóvenes y adultas porque su Dios les indicó a través de su pastor que debían leer la Biblia. Las mujeres no lograron ser lectoras independientes (sin ayuda) pero funcionaban de manera efectiva en la ciudad y participaban en situaciones alfabetizadas, especialmente religiosas. Parker también describe un programa, en el que personas jóvenes y adultas semialfabetizadas mejoraron sus habilidades lectoras fungiendo como lectoras para niños en guarderías infantiles de las iglesias. Las actividades de lectura en voz alta para los niños les permitió mejorar sus habilidades lectoras sin disminución de su autoestima; leer material con grados de dificultad alcanzables, les redituaba en satisfacción personal por poder beneficiar a los niños.

Las experiencias anteriores y las acciones registradas en la iglesia de la comunidad en la ciudad de México resaltan la importancia de las instituciones y las actividades comunitarias, para las cuales los participantes tienen un alto nivel de motivación. Conocer la palabra de cualquier índole, y de primera mano (leerla), tiene un efecto positivo y de alta motivación para los individuos en el contexto social en el que participan y les brinda la oportunidad de participar activamente.

Centro comercial

Consideramos que el centro comercial ubicado en la comunidad era un lugar interesante para hacer observaciones porque asisten muchas personas, hay una gran cantidad de letreros y las interacciones y transacciones comerciales tienen un carácter personal.

Ambiente letrado

- Venta de revistas (moda, chismes, pasatiempos, política, cocina, autoayuda).
- Venta de periódicos (con noticias generales, nota roja, anuncios clasificados, notas sensacionalistas).
- Letreros con la lista de precios de los productos.
- Anuncios de rebajas en colores fluorescentes.
- Letreros donde piden la opinión de la gente.
- Buzón de sugerencias.
- Estante con revistas gratuitas de bienes raíces y para mujeres.

- Señalamientos de “prohibido el paso”, “salida de emergencia”, entre otras.
- Señalamientos de los productos que hay en cada pasillo.

Afuera hay anuncios de compra venta de diferentes productos, de renta de inmuebles, etcétera. Al interior y al exterior del centro comercial se encuentra una gran variedad de estímulos visuales, sobre todo por los diseños, colores y tipos de letra que se utilizan para llamar la atención de los posibles clientes. Igualmente hay letreros y señalizaciones para facilitar la organización y el buen funcionamiento dentro del centro.

Ejemplo de acciones

Señor de aproximadamente 50 años lee algunas secciones del periódico *Metro*, no lo compra.

Mujer de 40 años aproximadamente, lleva consigo una lista de productos, entre varios sabores y tipos del mismo producto, lee y decide cuál comprar.

Varón no mayor de 40 años, lleva lista de productos.

Pareja de adultos mayores, lee en voz alta las instrucciones de uso de un químico de limpieza, no lo compran.

Mujer de alrededor de 30 años lleva lista de productos y revisa la cantidad y precios de algunos detergentes.

Pareja de adultos mayores hacen la cuenta de lo que llevan utilizando la calculadora de su teléfono móvil.

En toda la tienda se puede observar que algunos empleados están revisando productos, cuentan el número de éstos y revisan códigos de barras, para ello llevan listas de productos y un aparato.

Ya en cajas, la gente cuenta el dinero que le va a dar al cajero, dependiendo del monto a pagar. Revisan en la pantalla el precio del producto. Cuentan el cambio que les dan.

Casi a la salida de la tienda, se encuentra un estante en el que colocan revistas gratuitas, una de ella es de bienes raíces y la otra es dirigida a mujeres. Un hombre como de 35 años, toma la de mujeres.

Afuera de la tienda hay una señorita repartiendo volantes a mujeres, de cuatro personas a quienes se les ofreció, tres aceptan y leen el contenido.

Discusión

En el centro comercial como lugar de compra y venta, lo que más se utiliza son las matemáticas, donde el manejo del dinero es importante para cubrir necesidades. Hay un manejo matemático diferenciado: costos, organización, pesos, tamaños, cantidades y estimaciones, entre otros, en las actividades que realizan las personas. Las transacciones e interacciones que se realizan en el centro comercial requieren conocimientos y procedimientos matemáticos precisos que permiten tanto a los que compran y a los que venden tomar decisiones inmediatas para obtener el mayor beneficio. Los procedimientos matemáticos que realizan los compradores son principalmente mentales. Por su parte los vendedores emplean instrumentos de peso, medida y calculadoras, pero también toman decisiones en el momento que les llevan a acciones como ofrecer más cantidad, sugerir otros productos, etc. Llevan a cabo prácticas sociales de las matemáticas.

Estudios en los que se analizan los procesos de solución y el desempeño de situaciones matemáticas de personas jóvenes y adultas indican que éstos realizan una amplia gama de operaciones mentales o utilizan instrumentos rudimentarios para lograr los objetivos deseados como construir o pintar una casa, estimar el peso de un animal para su venta (de Agüero, 2006). Otros estudios, como los de Carraher, Carraher y Schliemann (1997) en Brasil, han analizado las habilidades y conocimientos de personas jóvenes y adultas vendedoras en las calles, y han señalado que realizan operaciones complejas con procedimientos no canónicos que son de ninguna o poca utilidad en la escuela. El factor motivacional respecto a usos y funciones son inherentes a una práctica social. Las personas jóvenes y adultas de las experiencias relatadas en el presente trabajo participaron en dichos usos y funciones, los cuales son en sí mismos motivaciones intrínsecas para solucionar una situación de su vida.

Hogar

Los registros en los hogares son los que realizaron las madres de familia para describir las acciones que realizaron en sus casas. Se incluyen los de dos mujeres, amas de casa quienes respondieron con su asistencia a la invitación a participar en una junta en el centro comunitario. En la misma se les explicó el trabajo que se pretendía realizar y se les invitó a realizar el registro de las actividades realizadas en casa.

Mamá A

Tiene 40 años de edad y cuenta con estudios de secundaria (nueve años de escolaridad aproximadamente); se dedica al cuidado de los hijos y al hogar. Tiene tres hijos: un niño de 12 años, una niña de ocho y un niño de tres. Comenta que no sabe qué cosas pueda hacer en su casa relacionadas con lectura, escritura y matemáticas, sin embargo, después de escuchar hablar a otra de las señoras escribió lo que sigue (transcripción fiel).

Registro

Lectura-periódico-recetas, hago tarea con ellos. El calendario-leo las cartas que me da mi hija. Las calles. Los anuncios.

Matemáticas-hago cuentas-cuando hago la lista de las compras, contar los días, cuento las prendas que corto.

Escritura-le escribo a mi hijo, los carteles de la escuela, los recados, al explicarles la tarea a los niños, juegos.

Mamá B

Tiene 34 años, con estudios de licenciatura, tiene dos hijos, una niña de 10 años y un niño de ocho. Se dedica al hogar.

Lectura

- Lectura de las hojas del calendario, el que la arranque la lee.
- Mamá ayuda a resolver las tareas.

- Lectura de un libro por las noches, en familia.
- Mamá lee novelas y libros de historia.

La lectura tiene una función primordial de entretenimiento y salvo en el caso de hacer la tarea como medio para cubrir una necesidad.

Escritura

- Resolución de la tarea por parte de los niños con ayuda de la mamá.
- Mamá hace la lista de la despensa.
- Mamá anota en la agenda fechas importantes como las citas médicas.
- Mamá lleva un registro de medidas corporales y peso por mes.
- Mamá lleva un diario donde anota sólo cuando se siente muy feliz o muy triste.
- Mamá y papá hacen programas de compras de zapatos de vestir y de deportes y uniformes.

Al igual que la lectura, la escritura en este hogar cumple una función recreativa, pero además una función de organización de actividades y de desahogo de emociones.

Matemáticas

- Al elaborar la comida los niños ayudan, la mamá da indicaciones: “pásame dos jitomates, tres chiles y un Knorr Suiza (sazonador de comida de la marca Knorr Suiza).”
- Mamá les da tiempo para acabar la tarea, les da la indicación con el uso del reloj.
- El niño tiene una beca y mamá le pide dinero prestado, el niño hace cuentas y le cobra intereses.
- Hacen concursos de tablas de multiplicar.
- Juegan memorama y cuentan para decidir quién ganó.
- Mamá calendariza gastos de caja de ahorro y pago de intereses.

Las matemáticas, a diferencia de la escuela, se usan como parte de actividades específicas y lúdicas, por lo que adquieren importancia para cumplir con una función.

El registro de esta ama de casa incluyó descripciones como la que sigue:

[...] tengo una libreta de la contabilidad de la casa, con base en ella hago con mi esposo programas para comprar zapatos uniformes y tenis (zapatos deportivos). También anoto en mi agenda las fechas importantes como las citas médicas de todos, yo por ejemplo estoy en un programa para bajar de peso y llevo un registro de medidas corporales y peso por mes. En el calendario anoto los gastos de una caja en la que estamos y el pago de intereses. Hago listas de lo que falta para comprar la despensa. Además tengo como un tipo diario, pero no escribo en el diario, si no más bien cuando me siento muy triste o muy contenta.

Discusión

Ambas mujeres realizaban acciones de lectura, escritura y matemáticas en casa, las cuales no siempre ellas mismas consideraban como tales. Independientemente de la diferencia en escolaridad, ambas se fueron percatando de dichas acciones y de las características de las mismas en la situación grupal (sesión informativa). Estos hallazgos son consistentes con los resultados de otros estudios

en los que los individuos, a excepción de que dediquen un tiempo especial a leer, a leerle a sus hijos y a enseñarles escritura o matemáticas explícitamente, consideran que no realizan actividades que las promueven (Argüelles, 2003). Por otro lado, no se consideran a sí mismos como lectores, escritores o usuarios de las matemáticas. Después de participar en la reunión grupal, la segunda madre identificó lo que hacía en casa y estuvo dispuesta a hacer los registros de las acciones realizadas cotidianamente.

La información recabada muestra una amplia gama de situaciones en las que se emplean la lectura, la escritura y las matemáticas. Los individuos (adultos, jóvenes y niños) participan en estos contextos sociales, aprenden de manera espontánea y natural en situaciones cotidianas, sin proponérselo, sin mucho esfuerzo y frecuentemente sin plena conciencia de ello (Vila, 1998). Si bien el conocimiento adquirido se puede considerar como general o global se va acumulando en lo que se denomina conocimientos previos que, posteriormente, servirán para procesar y comprender nueva información (Arellano de Da Silva, 2005).

Discusión y conclusiones generales

La brecha entre lo escolar y lo extraescolar está determinada por visiones diferentes acerca de los aprendizajes y sus usos y funciones para los individuos. En ese sentido, la influencia de los contextos en los aprendizajes cobran gran importancia (Barton, 2003; Weigel y Rally, 2007). Igualmente, se pone de manifiesto que la escuela o los programas para alfabetizar no son los únicos medios para aprender, dado el papel que juegan los ambientes letrados y las prácticas alfabetizadoras, ya sea en la casa o en la comunidad. En estos ambientes los individuos interactúan entre sí, con materiales, ponen a prueba sus respuestas, las cambian si lo consideran necesario y para responder a una función real y precisa en situaciones cotidianas.

Los espacios observados en la comunidad de estudio fueron variados y los registros muestran una amplia gama de situaciones en las cuales los individuos se enfrentan al lenguaje escrito (letrado y matemático). Si bien, esto de ninguna manera es nuevo, los espacios cotidianos pocas veces se analizan como fuentes de aprendizaje para las personas jóvenes y adultas. Actualmente las demandas de comunicación y la tecnología han generado investigaciones que analizan los efectos de los mismos en las formas y contenido del lenguaje empleado en la comunicación. Sin embargo, aún faltan exploraciones acerca de cómo contribuyen a los procesos de alfabetización (Solari, 2008).

Para los sistemas de educación formal, sean programas de educación de personas jóvenes y adultas o la escuela misma, debería ser una prioridad tomar como base los conocimientos que poseen los educandos, pero además considerar las formas de interacción y de participación adoptados por los miembros de la comunidad donde dichos programas se implementan. Los hallazgos del presente trabajo permiten enfatizar que los programas educativos de personas jóvenes y adultas deben considerar los conocimientos de lenguaje en uso que ya tienen los educandos además de lo que necesitan aprender y para qué necesitan aprenderlo.

Rockwell (1991) en un estudio sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en educación primaria, concluyó que lo que aprenden los educandos los prepara para la escuela misma y no necesariamente para la vida. Rockwell también observó que existían acciones extra enseñanza (no planteados en el

currículum ni en los planes de los docentes) que tenían lugar en la escuela, los alumnos participaban en ellas y les servían de modelo a seguir. Entre ellos, los recados entre alumnos, los oficios, los mensajes entre docentes y muchos más. Lo anterior sugiere que reproducir las prácticas de la educación básica regular en los programas de educación de personas jóvenes y adultas es altamente cuestionable, tanto por los fines de dicha educación como por la efectividad de los mismos (Hernández, 2008).

Es importante resaltar la función del contexto, considerado como acciones sociales compartidas, y la participación de los actores como procesos de intervención en las acciones sociales. En los escenarios estudiados, nos llamó la atención la gran cantidad de interacciones de lenguaje (oral y escrito) y de matemáticas en las que los individuos participaron porque existía un objetivo específico, inmediato y real al realizarlas; además de que siempre les agradaban. Cobra sentido lo aprendido, cuando los individuos son capaces de utilizar las herramientas que han adquirido en su vida cotidiana, para beneficio propio y de su comunidad.

Cabe destacar que un contexto poco estudiado respecto a la educación de personas jóvenes y adultas es el de la familia, cuyo efecto se ha analizado a profundidad con referencia al aprendizaje de los niños. Sin embargo, es notorio que durante el contacto permanente entre niños, jóvenes y adultos los usos que le dan al lenguaje en sus formas variadas (lectura escritura y matemáticas) son objetos sociales, de participación y de socialización intergeneracionales (Divito y Cavallero, 2006).

Otro aspecto que fue notable en el desarrollo del trabajo y el análisis bibliográfico sobre alfabetización de personas jóvenes y adultas, fue el de las formas de comunicación en situaciones de aprendizaje formal e informal como procesos sociales y de expresión. Esto es, el esquema de información que se destaca es el que reproduce el sistema escolar donde una persona experta (maestro, asesor, promotor, facilitador, etc.) guía y los demás responden en consecuencia. En los entornos cotidianos, los educandos también participan de manera activa en las decisiones que resultan ser educativas, a la vez que en las formas mediante las cuales pueden aprender mejor (Hernández, 2008). Los estudios sobre los esquemas comunicativos en contextos de participación para la enseñanza son tarea pendiente (Consúltese Au y Mason, 1983, para un ejemplo con alumnos de educación primaria en Hawái).

Con base en los hallazgos del presente trabajo, una posible guía de acción para los programas de educación de personas jóvenes y adultas, particularmente para aquéllos que pretenden alfabetizar, es que se asuma el lenguaje como un constructo social y cognoscitivo, y que se enfatizen sus funciones comunicativas; más de uso que de forma. Por ello, es importante reconocer e integrar en los procesos de enseñanza los conocimientos y experiencias de vida de los educandos tomando su entorno como referente. Esto es, una enseñanza que reditúe a los educandos con aprendizajes significativos y útiles para ellos y su comunidad y que integren aspectos y modos comunicativos de su cotidianidad; que incorporen como metas de sus acciones educativas la participación de los alfabetizandos en la cultura escrita en la que ya están inmersos.

Lo reportado subraya la necesidad de que dichos programas adopten definiciones de logro realistas y adecuadas para el mundo actual. Definiciones como la de la UNESCO, citada por García (2007), y no definiciones de logro restringido a conocer el alfabeto y establecer relaciones grafofonéticas (leer un texto simple) que generalmente implica deletrear o silabear palabras y oraciones simples y simplistas. A los que social y políticamente se les consideran totalmente analfabetos o semi alfabetizados se les atenderá de manera adecuada facilitando una participación efectiva y eficaz en la cultura escrita.

Referencias bibliográficas

- Arellano de Da Silva, T. (2005), *Aporte pedagógico hacia una educación matemática*, en www.portal.perueduca.edu.pe/boletín/0_link/b_e34/construyamos.pdf (consultado el 15 de octubre de 2005).
- Argüelles, J. D. (2003), *¿Qué leen los que no leen?*, México, Paidós.
- Argüelles, J. D. (2005), *Historias de lecturas y lectores*, México, Paidós.
- Au, Kathryn y J. Mason (1983), Cultural Congruence in Classroom Participation Structures: Achieving a balance of rights, en *Discourse Processes*, núm. 6, pp. 145-167.
- Barton, D. (2003), *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*, USA, Blackwell Publishing.
- Bransford, J. D., et al. (Eds.) (2000), *How people learn*, Washington, D.C., National Academy Press.
- Briones, G. (1998), *La investigación de la comunidad*, Santafé de Bogota, Colombia Ed. Convenio Andrés Bello y TM Editores.
- Bruner, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Carraher, T., D. Carraher y A. Schliemann (1997), *En la vida diez, en la escuela cero*, México, Siglo XXI.
- Club de Narradores de Cuentos Infantiles (1998), *Los niños y la lectura*, en www.en.fac.org.ar/cnci/publi3.htm (consultado el 15 de marzo de 2008).
- De Agüero Servín, M. (2006), *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores. Estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana*, Pátzcuaro, México, CREFAL-UIA.
- Díez-Palomar, F. (2000), *La enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas. Un modelo dialógico*, Facultad de pedagogía, Universidad de Barcelona, en www.tesisexarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX_003/105-20753/100.PRESENTACI% (consultado el 25 de marzo de 2008).
- Divito, María y C. Cavallero (2006), *La alfabetización temprana. Un medio para la integración y la igualdad de oportunidades*, Universidad Nacional de San Luis, en www.calidadmayor.com.ar/referencias/DivitoCavalleroTC.doc (consultado el 15 de marzo de 2008).
- Freire, Paulo (2006), *Pedagogía de la tolerancia*, México, CREFAL y FCE.
- García, J. V. (2007), *El fenómeno social del analfabetismo*, en www.vitaelios.com/o401/51vitaelius.doc (consultado el 20 de abril de 2008)
- Goldin, Daniel y C. Díez (2008), *Al otro lado de la página, Imágenes de lectura en México*, México, Santillana.
- González, J., et al. (2000), *Las matemáticas en la educación de personas adultas*. Escuela Popular de Oporto de Madrid, en www.esuelapopulardeporto.org/paelnotas1.htm (consultado el 10 de febrero de 2008).
- Hernández Zamora, G. (2008), "Alfabetización: teoría y práctica", en *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 21, enero-abril, pp. 18-24.
- Jaramillo, D., B. Torres y M. Villamil (2006), *Interacciones en clase de matemáticas: una mirada desde la etnomatemática*, Grupo de Investigación EDUMAT-UIS, Universidad Industrial de Santander, en www.colombiaaprende.edu.co/html/medioteca/1607/articulos-110337_archivo.pdf (consultado el 8 de abril de 2008).
- Kalman, J. (2003), "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 17, vol. 8, enero-abril, 2003, pp.37-66.

- Kalman, J. (2008), "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, p.111, en OEI www.rieoei.org/rie46a06.htm (consultado el 15 de julio de 2009).
- Parker, J. (1989), "Building bridges in midtown Manhattan: An intergenerational literacy Program", en *Urban Education*, núm. 1, vol. 24, abril, 1989, pp. 109-115.
- Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed., en <http://buscon.rae.es/drae> (consultado el 26 de agosto de 2009).
- Rockwell, E. (1991), "Los usos escolares de la lengua escrita", en E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lecto-escritura*, México, Siglo XXI, pp. 296-320.
- Rojas, E. (2005), *Las matemáticas como lenguaje de comunicación y expresión de conocimiento: un principio socio-constructivista*, USA, Neag School of Education, University of Connecticut, en www.sochiem.cl/sochiem/documentos/XII/ponencias/pon_24.pdf (consultado el 18 de febrero de 2008).
- Ruiz Escué, L. (1999), *La función alfabetizadora del voceador en la ciudad de México*, Maestría en Educación, México, Universidad de Las Américas.
- Seda, I. (2006), "Los entramados comprensión lectora y composición escrita en la enseñanza", en L. Vega, et al. (eds.), *Alfabetización: retos y perspectivas*, México, UNAM, pp. 77-93
- Solari, M. M. (2008), *El blog como vía de acceso a la cultura escrita. El caso de los neolectores de tres plazas comunitarias mexicanas en Aguascalientes*. Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, Madrid, julio, 2008.
- Train, B. (2006), *Investigación sobre la lectura familiar: una perspectiva internacional*, Reino Unido, en www.infla.org/Iv/infla72/papers/081_Train_trans_es.pdf (consultado el 15 de julio de 2008).
- Vila, I. (1998), *Familia, escuela y comunidad*, Universidad de Barcelona, ICE-HORSORI, en www.aulaintercultural.org/article.php?id_article (consultado el 3 mayo de 2008)
- Weigel, D. y M. Rally (2007), *Identificación de cuestiones claves de alfabetización temprana y preparación escolar. Exploración de una estrategia para evaluar la necesidad comunitaria*, Universidad de Nevada en Reno Ecrp.uiuc.edu/v8n2/weigel-sp.html (consultado el 25 de febrero de 2008).