



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras



Análisis y evaluación del método 'Palabra Generadora' en la experiencia alfabetizadora

T e s i s  
que para obtener el Título de  
Licenciada en Lengua y  
Literaturas Hispánicas  
p r e s e n t a  
Tania Ramírez Hernández



280980

Julio de 2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos:**

A mi asesora Margarita Palacios Sierra, por toda su ayuda, paciencia y comprensión. Por confiar en este trabajo e impulsarlo con dedicación.

A todas mis demás asesoras: María Ángeles Soler, Alba Valentina Canizal, Gloria Báez y Marcela Palma.

A Pável Ramírez Hernández, coordinador de la Campaña de Alfabetización, y a los alfabetizadores que me apoyaron con la aplicación de las encuestas.

Este trabajo se realizó con el apoyo del  
Programa de Becas para Tesis de Licenciatura  
de la Facultad de Filosofía y Letras.

A mi padre, porque desde donde esté sigue enseñándome, ejemplarmente, a ser un mejor ser humano, a luchar por un mundo mejor, más justo, libre y en el cual quepa la felicidad de todos. Por el indestructible amor que sé que nos une.

A mi madre por su empeño, trabajo, amor e integridad. Por haber dejado todo, y luego haberlo hecho todo, por sus hijos, por amor.

A Pável, mi gemelo del alma, por estar siempre conmigo, por saber también trabajar conmigo y por todo el cariño con el que me ha rodeado desde que el momento en que nací.

A Pablo por todo el amor (y con todo mi amor). Por la comprensión y apoyo con que acompañó este trabajo, por hacer de mí una mujer más feliz y por ser, más aún que literalmente, mi corazón. *Ego are us.*

A mi Papá Martín y a mi Mamá Güerita; a toda mi grande y grandiosa familia por las lecciones de alegría, humildad, dignidad, empeño y amor. Les debo todo cuanto soy y por eso este logro es también suyo.

A las escuelas que me han formado, también como ser humano: Escuela Herminio Almendros, Centro Activo Freire (CAF), Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Filosofía y Letras.

A los amigos del alma: Gazol, Pedrajo, Sole, Edgar y María Elena por todo el cariño y la fuerza que rodea nuestra amistad, por el proyecto de mundo que compartimos y por el cual luchamos, para que sea una realidad.

A los amigos de la Facultad: Susana, Lucille, Claudia, Vianey, Luz, Murat, Gerardo, Alejandro y Karla por estos cuatro maravillosos años y por la amistad que nos une, luego de este camino andado juntos.

A los alfabetizadores de espíritu incorruptible de la Campaña de Alfabetización Zapata-Ixtacaxtitlán 1999 y también de las pasadas. Este trabajo es también un poquito suyo.

A Damián, Anayari, Gracia y Carlos por todo el cariño de estos años, por la forma en la que la alfabetización tocó nuestros corazones y nos dejó unidos para siempre.

A Paulo Freire (†), quien nos enseñó el verdadero espíritu de la alfabetización: un acto de amor a la humanidad, una práctica de la libertad.

## ÍNDICE

	Página
Introducción .....	1
I. Lingüística y alfabetización .....	2
II. Definiciones de 'alfabetización' y 'funcionalidad' .....	23
III. Palabra Generadora .....	45
1. Historia .....	45
1.1 Historia de la alfabetización .....	45
1.2 Métodos empleados en la experiencia alfabetizadora ...	55
2. Estructura .....	73
2.1 Estructura del método .....	73
2.2 Estructura del material .....	78
IV. Corpus y Encuesta .....	88
V. Análisis y Gráficas .....	93
Conclusiones .....	117
Anexo .....	126
Bibliografía .....	140

## Introducción

El problema del analfabetismo ha aquejado a nuestro país desde hace ya varias décadas, de hecho desde siempre. Los esfuerzos emprendidos se han caracterizado por dar un enorme peso a lo pedagógico, dejando de lado aspectos y consideraciones lingüísticas fundamentales no sólo para la comprensión del problema, sino para la elaboración de propuestas realmente especializadas a favor de estrategias que permitan, de una buena vez, facilitar a todo el pueblo de México dos herramientas a las que tiene derecho como parte de nuestra nación y nuestra cultura: la lectura y la escritura.

Todo universitario debe tener la obligación de devolver a su sociedad los esfuerzos educativos que ésta depositó en él. Específicamente los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas tenemos un compromiso con las letras: no debemos quedar tranquilos hasta no haber logrado compartir el deleite y la utilidad de la lectura y la escritura con todos aquellos que, por alguna razón, carecen de éstas.

El presente trabajo pretende exponer la situación de la alfabetización en nuestro país, los esfuerzos realizados por erradicar al analfabetismo y las consideraciones lingüísticas pertinentes para la elaboración de nuevas propuestas. Todo esto sustentado en un trabajo de campo realizado con adultos, analfabetos en su mayoría, en comunidades rurales de los estados de Puebla y Tlaxcala que vivían en ese momento una campaña de alfabetización.

## LINGÜÍSTICA Y ALFABETIZACIÓN.

*Reflexiones en torno a la lectura y la escritura<sup>1</sup>:*

La comunicación interactiva empieza hacia el año 3,500 a. C., mientras que el *homo sapiens* tuvo aparición aproximadamente hace 50 mil años<sup>2</sup>. Fueron los sumerios quienes crearon el primer sistema de escritura ante la necesidad de organizar su información, de incrementar la memoria y el control en las acciones de sus vidas cotidianas. Se dice que también fue creado en otros lugares y momentos: en China, hace 3 mil años y con los mayas, hace 2000 (aunque se discute la idea de que la escritura pueda ser entendida como invención y no como descubrimiento). En un primer momento la fonetización fue la herramienta sistematizadora de la escritura, con los sumerios; después se dió la escritura silábica, con los semitas y, finalmente, el alfabeto, que debemos a los antiguos griegos.

Sin duda alguna la escritura ha transformado la conciencia humana. Ella posibilita el pensamiento, no sólo de las prácticas escritas, sino también en la más "sencilla" o inmediata articulación del pensamiento: en la expresión oral. "Las personas que han interiorizado la escritura no sólo escriben, sino también hablan con la influencia de aquella, lo cual significa que organizan [...]aún su expresión oral según pautas verbales y de pensamiento..."<sup>3</sup> La escritura dictó las formas de ser, estar y relacionarse conforme evolucionaba el uso de esta nueva posibilidad sistemática de comunicación.

---

<sup>1</sup> A partir de la lectura de *Alfabetización de adultos. Situación y necesidad de cambios*, de Ana María Méndez Puga, en Gladys Añorve (comp.), *Paquete de lecturas del curso: "Alfabetización y cálculo básico"*, Universidad Pedagógica Nacional, Academia de Educación de Adultos, junio de 1995.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 15; dato corroborado en *Enciclopedia Hispánica*, t. 6, p. 36.

<sup>3</sup> Walter Ong, *Oralidad y escritura: Tecnología de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, pp 61.

Así pues, en la historia de la humanidad, el desarrollo de la capacidad de lectoescritura está íntimamente ligado a su desarrollo intelectual, razonador y a las estructuras del pensamiento. Esto ha hecho pensar que el desarrollo intelectual del individuo recorre, si no el mismo camino, sí uno muy similar. La historia de la humanidad en la escritura puede revelarnos importantes claves para comprender cómo cada individuo desarrolla sus propias y personales capacidades intelectivas, de aprendizaje y de comprensión de la lengua escrita como sistema.

Un dato importante en la historia del analfabetismo en los pueblos latinoamericanos es que durante la colonización de América Latina, la religión católica (*versus* lo ocurrido con la protestante en los Estados Unidos) no estableció una relación cotidiana con el texto bíblico, aunque se hizo una gran labor de impresión de libros en lengua indígena y adaptación de los pasajes religiosos, no se practicó la lectura bíblica. El ejercicio religioso tomó otros rumbos para su emancipación y penetración en las mentes de la gente. Este antecedente obstaculiza desde la colonia el desarrollo del alfabetismo en nuestros pueblos; ya que fue la lengua española la que se 'impuso' y el nativo no tuvo la oportunidad de acceder a sus textos y mucho menos a producirlos, sobre todo si se trataba de textos religiosos.

Actualmente en las comunidades rurales la lengua escrita se encuentra en un estado poco prolífico: se encuentran muy pocos materiales impresos y el número de usuarios del sistema es mínimo. Como usuario considero a aquel que ejercita en la vida cotidiana la escritura, en prácticas más o menos regulares y como herramienta para enfrentar y/o resolver situaciones o problemas propios de su contexto. La escritura no se encuentra en un buen estado de uso en este tipo de comunidades, ya que sus condiciones, las formas de vida, los roles y las actividades propias de estos



sitios dificultan severamente su fértil expansión y su uso cotidiano. El sistema de escritura se necesita casi exclusivamente para el contacto con el exterior y por eso se usa sólo en estos casos.

Pienso que no hay nada de negativo en estas formas de vida. Si bien generalmente estas condiciones van de la mano con situaciones de marginación y pobreza, no se trata de un estado incivilizado por el que debemos de sentir mayor pena. Es ciertamente lamentable que tantas y tantas personas no puedan acceder a lo que gran número de gente podemos, pero hay que tener bien claro que su forma de vida en tan digna como la nuestra. Ha llegado a presentarse el extremo de quienes piensan que habría que defender estas formas de vida sin que ningún tipo de desarrollo altere su condición. Defender esta forma de vida no es razón suficiente para pensar que la alfabetización es una práctica innecesaria y peligrosa. Nada peligra en las formas de expresión oral de las comunidades si se entiende la alfabetización como una herramienta para poder acceder, si así se decide, a una serie de conocimientos e informaciones que se encuentran manifestados solamente en los textos escritos. La alfabetización es una herramienta que facilita que los individuos tengan una mejor oportunidad de leer la realidad que los rodea, leerla en las múltiples manifestaciones del mundo y leerla en todas las formas que se exprese.

En este contexto, el empezar a entender la lengua escrita como un objeto de uso social y no sólo académico o escolar es una reflexión de primera importancia. Esto es, un bien propio de todo individuo, al que todos tenemos derecho de acceder y al cual se *debe* acceder, ya que forma, hoy por hoy, parte de nuestro *modus vivendi*, lo mismo en las relaciones que en la comunicación, o simple y sencillamente como supervivencia, entendiendo supervivencia no como lo que nos protege de la vida

'cavernaria', sino como lo que nos hace vivir mejor. Es también un objeto de conocimiento, así que no sólo se trata de un instrumento de comunicación-acción, sino también de un objeto de reflexión que nos permite desarrollar muchas más habilidades que las simplemente mecánicas. El que se fomente en el alfabetizando únicamente el desarrollo de las habilidades mecánicas, es lo que provoca que éste nunca llegue a apropiarse del sistema, a hacerlo suyo. Por esto es recomendable que se tenga un enfoque similar al de los métodos psicosociales (que mencionaré más adelante), uno que plantee relacionar al individuo con la lengua en relación con su realidad y con el contexto que le circunda.

El lingüista chileno Luis Filipe Ríbero, en su libro *Apuntes sobre el problema lingüístico en la alfabetización*<sup>4</sup>, hace una serie de consideraciones importantes que hay que tener en cuenta para la cabal comprensión del problema del analfabetismo en adultos:

\*Alfabetización es un procedimiento lingüístico-pedagógico, y hay pocas alternativas para asociarles<sup>5</sup>.

\*Martinet expresó en el 66 que "lengua es instrumento de comunicación según el cual se analiza la experiencia humana, diferente en cada comunidad...", es decir, la realidad TOTAL (objetiva/subjetiva, natural/social, macroscópica/microscópica, individual/colectiva, etc.), y la analiza a partir de unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fónica (significado y significante).

<sup>4</sup> Luis Filipe Ríbero, *Apuntes sobre el problema lingüístico en la alfabetización*, Secretariado de Comunicación Social, Santiago, Chile, 1971.

<sup>5</sup> *Op. cit.*, p. 2.

\*El signo es la relación entre concepto (significado) e imagen acústica (significante), que a su vez es relación sonido-idea, en relación arbitraria o no motivada, mera convención social; dado que la lengua es un sistema generado por la sociedad.

\*La lengua está constituida de sonido y concepto, la lengua escrita es por esto secundaria, en el sentido en que la lengua como comunicación se realiza con mayor fluidez e inmediatez en el acto locutivo, no tanto en el escrito. La alfabetización invierte el sentido de este proceso, poniendo mayor énfasis en la lengua escrita.

\*En una misma sociedad cohabitan diversos usos de la misma lengua, relacionados coincidentemente con las clases sociales y cada sector crea usos distintos de ésta.

\*Alfabetización implica no sólo representación gráfica de los sonidos de la lengua que ya conoce, sino toda una concepción de lengua, tal vez algo que le es ajeno.

\*El problema se presenta en el adulto cuando:

-Se le entrega como *su* lengua una modalidad de uso que no maneja.

-No se atiende a su realidad al imponerle una norma alejada de él.

-Se crea una noción valórica de la lengua, insinuando que cierta norma es +buena (y no +correcta) que otra, que la modalidad del uso (creer o hacer creer que la escrita es mejor que la hablada).

-Se dificulta el aprendizaje cuando se intenta manejar, como si fueran sólo uno, dos niveles de la lengua: el referencial y el estético.

*Algunas consideraciones que la psicolingüística ha venido a aclarar.*

Un adulto analfabeto no se mantiene, por su misma situación no alfabetizada, ajeno a la noción de escritura durante todo el tiempo que permanece sin un acceso real a esta. Incluso fuera de la enseñanza formal hay adquisición del sistema de escritura, por

haber cierto tipo de relación con el objeto de conocimiento. También se ha observado que no existe la simple transcripción oral-escrito sin algún tipo de mediación. He aquí el carácter constructivo del proceso: el verdadero aprendizaje excluye la idea de 'reproducción'.

La psicolingüística ha también influido positivamente en la idea de que hasta ahora la enseñanza de la lengua se encuentra limitada a la enseñanza de sus 'cualidades periféricas' y no de sus funciones más importantes e inmanentes. Se suele concebir al lenguaje como un sistema de signos que se puede transmitir a otros, sin considerar sus implicaciones de lengua. Su enseñanza se centra en lo que Emilia Ferreiro denomina 'convenciones periféricas', como lo son: orientación de la escritura, conjunto de formas gráficas, sus denominaciones, las variantes en su figura, y el conjunto de marcas que, sin ser letras, pueden aparecer en un texto. No se observa al sistema de escritura como una *representación alternativa* del lenguaje, sino como la representación gráfica de los sonidos del lenguaje. Al asumirlo como otra posibilidad de representar al lenguaje, se puede comprender en plenitud de sus funciones -en oposición a otras formas de representación, por ejemplo-: podría entenderse funcionalmente. De esta forma, mientras el alfabetizando adquiere la lengua, estaría haciendo un reflexión en torno a su lengua, y además, estaría haciendo suyo el sistema: haciendo suya la lengua.

Este enfoque ubica problemas más serios que el simple analizar el orden en que se enseñan las letras o si se las debe enseñar en sílaba o por sonido, en *script* o manuscrita, etc. La escritura debe ubicarse en tanto que es sistema de representación y no de transcripción. La escritura no refiere a la lengua así, en abstracto, ni tampoco al habla, sino a aquellas propiedades que son disponibles de ser escritas; se trata de una variedad del lenguaje que tiene sus propios medios y por eso se escribe. Además esta

visión mantiene intacta la postura de la inmensa importancia de la oralidad, no sólo la respeta sino que la fomenta.

La lectoescritura se debe dar al adulto analfabeto de manera tal que le permita construir las 'convenciones periféricas' a la vez que la representación del sistema. El peligroso error ha sido alfabetizar pensando en enseñar 'cómo suenan las letras', y no en 'cómo se representan las palabras'. La palabra es, a la vez, unidad de expresión y de conocimiento. Por esto, en el método de palabra generadora se encuentra ligada la posibilidad expresiva del lenguaje con su forma, su representación.

#### *Aprendizaje y enseñanza.*

Parece existir cierta analogía entre la forma de aprender de los niños y la de los adultos. Emilia Ferreiro plantea, en su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*<sup>6</sup>, que existen ciertos niveles ascendentes en el proceso que lleva a un ser humano a la conceptualización de su propia lengua de manera escrita. Ella plantea esta idea a partir de la observación de niños en edad escolar —los primeros años—, pero más adelante observó que este proceso también se presentaba en los adultos, con ciertas variaciones. Los niveles planteados son ascendentes y se determinan a partir de las hipótesis que el niño se hace de la escritura: existe un nivel previo en el que el niño dibuja y escribe como un solo acto representativo; “nivel 1” es aquel en el que escribir es representar los rasgos típicos de lo que él entiende por formas básicas de escritura; en el “nivel 2” se plantea la necesidad de hacer escrituras diferenciadas en orden de escribir cosas diferentes; el “nivel 3” se da cuando existe la necesidad de dar valor

---

<sup>6</sup> Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997 (17ª ed.); en el capítulo VI, “Evolución de la escritura”, apartado ‘Cómo escriben los niños sin ayuda escolar’, p. 241-269.

sonoro a las letras que componen la escritura y, en este sentido, se genera una hipótesis silábica (1 letra por sonido, 1 sílaba = 1 sonido); el “nivel 4” es el pasaje de la hipótesis silábica a la alfabética y finalmente el “nivel 5” constituye el final de la evolución con la escritura plenamente alfabética. A continuación expondré más detalladamente las ideas de Emilia Ferreiro con respecto a los “niveles de conceptualización de la lengua”, y posteriormente explicaré las similitudes y diferencias que se manifiestan en el caso de las personas adultas.

**Nivel pre-simbólico o concreto.**- Este nivel se caracteriza por el hecho de que los alfabetizandos tienen una conceptualización de la lengua plenamente concreta, es decir, no han tenido acceso al símbolo como la herramienta que les ayudará a *escribir* la realidad. Es propia de las personas en este nivel la idea de que escribir es representar la realidad tal cual ésta es; para ellos la operación escribir=representar gráficamente —las ideas o las cosas— sí se resuelve al representarlas gráficamente, pero no por medio de grafías, ni siquiera de símbolos (y por esto es “pre-simbólico”), sino de auténticos dibujos con los que ellos creen estar representando la realidad de una forma que se pueda leer. Su referente para representar las cosas son los objetos reales y concretos (de ahí lo “concreto”) y muy seguramente se vería en apuros si le pidiéramos que escribiera sustantivos abstractos (*libertad, invención*) o palabras que sean ajenas a su contexto (*trolebús* para un habitante rural). La gente en este nivel dibujaría, por ejemplo, una casa para *escribir* casa; y si le mostráramos una imagen con el garabato de una línea retorcida y le preguntáramos “¿se puede leer?”, muy probablemente respondería que sí, y al preguntarle “¿qué dirá ahí?” bien podría responder “lombriz” o “manguera”. Esto, de hecho, ha sucedido.

**Nivel simbólico o presilábico.**- Este nivel se caracteriza por el avance en la concepción simbólica que los alfabetizandos hacen de la lengua escrita. Existe ya una diferenciación entre el grafismo del dibujo y el grafismo de la escritura, comprendiendo que es esta última la que se utiliza y sirve para escribir. Si bien aún no se establece una relación entre escritura y aspectos sonoros del habla, sí se halla establecida la noción de que las letras pueden significar; es por esto que utilizan símbolos (de ahí lo “simbólico”), ya sean dibujos o garabatos, pero ya no representaciones “fotográficas” de la realidad. En este nivel se sabe que existe la escritura como sistema, si bien no se sabe cómo usarlo, sí se tiene conciencia de que la escritura existe y sirve para representar la realidad de una manera semántica, es decir, mediante significados y no mediante representaciones gráficas de dibujo que “copian” la realidad en vez de representarla abstractamente. Personas en este nivel pueden hacer escrituras incipientes poniendo símbolos cualesquiera en cualquier orden. En casos transitorios podemos encontrar ejemplos en los cuales el individuo aún se apoya mucho en los dibujos aunque sabe que las letras –más bien los símbolos– existen para representar realidad y así funcionan, siempre y cuando vayan unidas a un dibujo, de manera que para “escribir” *niño*, pueden dibujar al niño y acompañarlo con una seudografía o algún símbolo. Cuando se tiene confianza en que la lengua, las letras, podrán representar suficientemente la realidad, se pasa a otro momento en el que sólo se utilizan símbolos o seudografías: se puede prescindir del dibujo. Estas representaciones pueden tener tantas variaciones como se pueda imaginar, sin embargo Ferreiro tipifica algunas variables:

Las escrituras **unigráficas** son aquellas en las que se hace corresponder a una grafía o pseudografía con cada palabra o enunciado dictados; así puede darse el caso de quien escriba *A* para *gato*, *U* para *mariposa*, *E* para *caballo*, *O* para *El gato bebe leche*, etc.

Las escrituras **sin control de cantidad** se presentan cuando los niños piensan que para que la escritura diga algo debe de tener más de una letra o incluso llenar la mayor cantidad de espacio físico posible. Así, repiten alternadamente a lo largo de toda una línea (por palabra u oración) grafías como *r*, *a*, *~*, *n*, *∩*, *s*, etc. para escribir cada una de las siguientes: *mariposa*, *pescado* y *El gato bebe leche*.

Las escrituras **fijas** ocurren cuando los niños experimentan la necesidad de que se presente una cantidad mínima de grafías para que éstas puedan representar algo; la norma sugiere que con menos de tres grafías se siente que no hay significado. Sin embargo, a pesar de que existe esta noción de cantidad, los niños no experimentan la necesidad de que las tres o más grafías que escriben sean diferentes. Así, llegan a escribir algo así como *AU* para *gato*, *AV8* para *mariposa*, *AU8* para *piña*, *Aoδ* para *cebolla*, etc.

Las escrituras **diferenciadas** han superado la etapa anterior; al entender la escritura como un sistema válido, busca diferentes grafías para representar los diferentes significados que contiene la realidad a nombrar. Así, se ha encontrado en los niños escrituras similares a *tcrusmae41* para *caballo*, *ciuc* para *mariposa*, *qjiA4* para *gato*, etc. La importancia de este tipo de escritura no sólo reside en el hecho de que se manifieste diferencia en la escritura, sino que esta diferencia también refleja una cierta percepción de la variedad de sonidos que se generan al hablar y que deberán representar en su escritura. No sólo ha mejorado la concepción de la abstracción de



significados y sus diferencias, sino también la multiplicidad de sonidos y la forma como se les podría representar.

Todos estas experiencias desarrolladas y estos conocimientos adquiridos representan un inmenso avance en la conceptualización de la lengua. Así el niño reafirma la propiedad sonora del lenguaje y sus correspondencias al escribir; está a un paso de contar con las habilidades necesarias para poder leer y escribir.

**Nivel silábico.-** Este es el nivel en el que la cualidad sonora se convierte en algo fundamental para la comprensión que los niños hacen del lenguaje escrito, ya que por primera vez hacen aproximaciones, más o menos afortunadas, de cómo representar las palabras en función de cómo las escuchan y de la relación existente entre tal sonido y algún símbolo o grafía. Esta capacidad denota no sólo la habilidad para escuchar los sonidos de una palabra en forma “segmentada”, sino que implica también una desarrollada habilidad al entender que esta segmentación repercute en la forma en la que se debe escribir, porque ésta es, de igual forma, una representación segmentada —no con ideografías que pudieran hacer de un solo símbolo una palabra completa. Al escribir, los niños en este nivel hacen corresponder una grafía a cada sílaba de la emisión oral; así escriben: *Tmo* para *canica* (*T= ca, m= ni, o= ca*), o *eY* para *pato* (*e= pa, Y= to*)<sup>7</sup>. Esta postura puede coexistir temporalmente con la hipótesis de cantidad mínima de caracteres, aunque poco a poco el niño descubrirá problemas al escribir palabras monosilábicas como ‘sol’ pues, si su hipótesis es que debe poner una

<sup>7</sup> Es importante apuntar que las producciones que los niños hacen en este nivel, y también en los anteriores, es mucho más “manual”, escrita con la mano y con la inexperiencia y titubeo que esto implica. Utilizo los caracteres más aproximados para dar una idea medianamente clara, pero los escritos reales distan mucho de tener la forma del alfabeto con la convencionalidad con que aquí las presento; es de hecho propio de estos primeros niveles que las grafías empleadas no sean nítida y directamente alfabéticas.

grafía por cada impulso de sonido escuchado (sílabas), pondría sólo una grafía; pero si experimenta la necesidad de que con menos de 3 grafías ninguna palabra puede significar, encontrará problemas para resolver este dilema. Ferreiro nos comenta<sup>8</sup> que un niño lo resolvió agregando *OA* a su escritura inicial de *sol= M*, de tal forma que terminó escribiendo *MOA* sin que la correspondencia entre el número de grafías y el de letras que en realidad tiene la palabra *sol* signifique nada. En un grado más avanzado en este proceso de conceptualización, la correspondencia que estos niños hacen entre grafías y sonidos se enriquece con el uso de grafías alfabéticas, letras propias de nuestro alfabeto que el niño poco a poco ha ido conociendo. Este conocimiento previo o paralelo puede traer también conflictos cuando se le pide al niño que utilice las vocales para escribir palabras que tengan en su composición la misma vocal. Aquí entra la necesidad de diferenciación; para escribir *papaya*, un niño empieza con una *A* para *pa*, luego añade otra *A* para *pa*, y al intentar terminar con *A* para *ya*, le parece que es demasiada repetición y opta por cambiarla por *E*. Una vez que esta hipótesis silábica es insuficiente para el niño, éste construye una nueva hipótesis para descubrir que cada grafía representa a un sonido del habla (por decirlo de una manera trágicamente general y con poca rigurosidad fonológica); así que aventurará escrituras como las siguientes: *pto* para *pato* (explicando, al leer lo que ha escrito, que la correspondencia es *p= pa, to= to*), *DOTA* para *pelota* (*D= pe, O= lo, T= t, A= a*), *KSA* para *casa* (*K= ca, S= s, A= a*). Como se puede apreciar, aún existe una serie de problemas y de contradicciones al interior del concepto que el niño se hace de la lengua escrita y hablada. Éstos se resolverán con la experiencia, pero es básico

<sup>8</sup> Emilia Ferreiro, *Español. La enseñanza*, [s/a], p. 55; en el paquete de lecturas del curso *Optimal Learning Environments (Ole)* organizado por el Colegio Superior de Neurolingüística y Psicopedagogía en junio de 1996 (mimeo).

observar que en este nivel las representaciones escritas distan muy poco de las que cualquier niño ya alfabetizado realizaría. El alfabetizando aquí está a un paso de lograr una plena comprensión y habilidad para manejar la escritura y la lectura.

**Nivel silábico-alfabético.-** En este nivel coexisten las destrezas propias del nivel silábico, con el conocimiento de la correspondencia sonido-grafía de uno a uno y con el conocimiento de alfabeto, por lo que las escrituras son inmensamente más precisas y acercadas a la realidad de la escritura convencional. En este nivel las producciones son muy similares a las avanzadas del nivel anterior, sólo que mucho más nutridas por la riqueza del conocimiento del alfabeto, a tal punto que estas escrituras difieren del escribir común y corriente por mínimas equivocaciones: omisión de alguna letra, escritura apegada a cierta realización oral peculiar, errores propios del desconocimiento o poco manejo de la ortografía, etc. Sin embargo un alfabetizando en este nivel no tiene más que practicar un poco, reafirmar los conocimientos y erradicar las dudas para convertirse en un usuario efectivo de la lengua escrita.

El siguiente sería el **nivel alfabético**, que es ya en el que todos los alfabetizados nos desarrollamos.

Ferreiro plantea que los mismos niveles de conceptualización observados en niños tienden a manifestarse en los adultos. En su artículo "Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura"<sup>9</sup> indica que las conceptualizaciones del sistema de escritura tienen un origen extra-escolar, es decir,

---

<sup>9</sup> Emilia Ferreiro, "Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura", Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, cuadernos DIE núm. 10, México, 1983, pp. 1-16.

que empiezan a elaborarse antes de que el niño reciba una instrucción formal. Estas conceptualizaciones son muy difíciles de ubicar en el caso de los adultos, pues es común la idea de que una forma 'extraña' o diferente de organizar el conocimiento es, más bien, una *ausencia* de dicha organización, y en el caso de los adultos analfabetos es muy común esta forma disínta de organización. En su intento por sistematizar la comprensión de esta forma de organización, descubrió que muchas eran las diferencias que se presentaban entre niños y adultos, entre ellas la coexistencia de la escritura llamada script y la llamada manuscrita, la influencia de la edad, el conocimiento de la capacidad significativa del lenguaje escrito, las normas aproximadas, la presentación y la utilidad en todo lo que les rodea.

Sin embargo, los adultos respondieron en su investigación de una manera muy similar a la de los niños. Ferreiro expone paso a paso las respuestas y las hipótesis que la gente formula a partir de las preguntas que se les hacen; también ejemplifica todo lo sucedido de una manera amplia e ilustrativa. En general lo que expone es que la gran mayoría de los 'entrevistados' emplea ya sean hipótesis silábicas, o de lectura fragmentada con letras, o escrituras silábicas, silábico-alfabéticas o alfabéticas, o la conciencia de que la escritura representa algo relativo a la sonoridad de la palabra, o del conocimiento previo del nombre propio, o muy apegadas a la oral, pero guardando siempre una interesante similitud con lo observado en niños. Afirma que *todos* los tipos de respuesta encontrados no fueron originales: se habían ya manifestado en niños pre-alfabetizados. Si bien el desarrollo no es ascendente como en el caso de los niveles en niños y se puede dar el caso de que un adulto reúna características propias de uno y otro nivel a la vez, sí existe una notoria cercanía en cuanto a las

explicaciones que se dan al enfrentarse a situaciones de lectura y escritura que les parecen problemáticas.

No obstante, esta indudable similitud tiene varias diferencias que pueden resultar fundamentales. La primera se establece a partir del hecho de que los adultos tienen ya, aunque sea de forma intuitiva, un conocimiento y reconocimiento del lenguaje escrito como herramienta de comunicación regulada —todo adulto ha visto un anuncio de ‘coca-cola’ y puede inferir su significado y su uso. Esta puede ser una ventaja, sin embargo en la mayoría de los casos no lo es porque se impone por encima de la comprensión silábica del adulto y en este sentido merma su capacidad de comprender la relación entre la sonoridad de la palabra y sus caracteres escritos. En la mayoría de los casos este contacto previo se presenta más desarrollado y se presenta en forma de conocimiento de algunas grafías, si no es que conocimiento de todo el alfabeto. Lamentablemente este conocimiento previo no significa ningún avance, ya que en la gran mayoría de los casos entorpece la comprensión silábica, haciendo que un adulto lea para ‘pala’: “la ‘pe’ con la ‘a’, ‘pela’”, sólo en la lectura de la primera sílaba. Este problema es grave y generalizado, ya que en el trabajo con adultos hay que intentar que ‘olviden por un momento’ que las letras tienen nombre, porque no es con su nombre con lo que se les lee. Adjudico este problema a una alfabetización inicial deficiente, es decir, que cuando esta enseñanza pudo haber sido provechosa, no se le empleó correcta y continuamente, por lo que se convirtió, después de tanto tiempo de falta de práctica y contacto con las letras, en una barrera difícil de librar.

Otro problema que señala Ferreiro en su artículo es el hecho de que los adultos, en una especie de ‘prisa’ por leer, apresuran la lectura de la palabra y prefieren leer atinadamente la oración —tal vez porque intuitivamente saben que es ésta una

forma más completa de significación. Así, su análisis de las partes de la oración es muy superior al que logran al analizar las partes de una palabra. Tal vez sea esta situación la que da origen del método Palabra Generadora para la alfabetización de adultos: los adultos saben, por grave que sea su nivel de analfabetismo, que las letras solas no sirven para nada, no sirven para leer. Tienen la conciencia, aunque sea de forma intuitiva, del significado de la palabra. Por eso Palabra Generadora puede ser un método exitoso en el trabajo con adultos, porque plantea la unidad antes que las partes y la unidad es justamente aquella que el adulto reconoce como válida y útil en el proceso de escritura de mensajes, que es lo que finalmente él desea escribir, desea comunicarse y no hacer 'ejercicios caligráficos' con las letras. Claro que el método después le enseñará algo de letras, letras en sílabas, pero sólo para que comprenda que, en este ejercicio analítico, descubrirá las partes de la unidad a partir de las cuales podrá reproducir y generar más palabras y más conocimiento.

Hay mucha diferencia entre adultos y niños, incluso hay más indicadores que habría que detectar, señalar y analizar. Uno de ellos es el que hemos detectado paralelamente en las campañas de alfabetización: en niveles iniciales los adultos no tienen, a su edad, el nivel en el que representan los significados por medio de dibujos (presimbólico), pues existe conocimiento previo del sistema de escritura y sus funciones, aunque sea de manera superficial. Por esto, el adulto analfabeto inicia su proceso de conceptualización de la lengua escrita directamente en el nivel simbólico o presilábico, a menos de que padezca de algún problema de aprendizaje.

También hemos detectado que el adulto no pasa por una etapa 'silábica' pura, dado el conocimiento previo que tiene de la escritura como sistema. Si bien puede no manejar el código, sí sabe que las letras sirven para escribir y para ser leídas; por lo que

al alcanzar la concepción silábica lo más probable es que emplee directamente aquellas grafías que ya conoce. Esto puede representar un avance importante hacia el nivel silábico-alfabético —casi un avance directo—, sin embargo hay que recordar que los adultos han aprendido las letras por sus nombres y no por sus sonidos independientes o en el contexto de una palabra. Este simple hecho hace que el adulto debata larga y arduamente con su capacidad silábica y con el conocimiento que tiene de las letras a la vez; en muchos casos la confusión que se da puede resultar fatal y hacer que el adulto se desanime definitivamente. Esta propiedad ha sido poco estudiada y bien merece atención, puede ser la clave para proponer estrategias a favor de un mejor método para el adulto.

Los problemas que se presentan en los adultos necesitan un tratamiento propio que responda a sus necesidades, a su realidad y sobre todo a la adecuación al conocimiento previo que tengan de la lengua; ya que si bien sus niveles de conceptualización pueden ser muy similares a los que se presentan con los niños, el hecho de que tengan un conocimiento previo del alfabeto y los nombres de las letras hacen dar un giro diametral al enfoque que debemos tomar al entender la alfabetización de adultos.

Las investigaciones en psicogénesis demuestran que los procesos de construcción del conocimiento se desarrollan con las mismas especificaciones. Es un hecho que hay una serie de conceptos, nociones, principios y estrategias que el adulto ha construido a lo largo de la vida y que sólo él puede emplear al enfrentar situaciones novedosas.

También hay quienes sostienen que el proceso de aprendizaje es similar al de enseñanza: presentación ordenada de lecciones que enfatizan algo (llámese sílaba o

letra), ordenamiento, adición y combinación de elementos. Sin embargo, hay que evitar plantear al proceso como algo lineal en lo que no cabe la duda ni el error.

En efecto, los adultos saben algo del sistema, pero ¿qué tanto? Dependiendo del tipo de relación que hayan guardado con la cultura letrada. Esta idea es fundamental para cualquier juicio o nueva propuesta que se genere en favor de la educación de adultos: la posibilidad de construir nuevos saberes a partir del ya existente y mejor aún, del cuestionamiento del existente. Hay que partir de lo que el adulto sabe no sólo para darle confianza, sino para plantear los nuevos conocimientos en función de la estructura que previamente hayan tomado estos. Se debe partir de lo conocido y tender hacia lo desconocido; así se gana avance efectivo y construcción del conocimiento a partir de sólidas bases.

En los últimos meses, el INEA ha venido trabajando en un modelo que se basa en este principio, el del conocimiento previo del adulto. Este modelo se centra en el conocimiento que el adulto tiene no sólo de la lengua como sistema, sino de la vida en general, el que se construye a partir de reflexiones y conversaciones, experiencias, enfrentando problemas, participando en actividades sociales o productivas, etc. . Por esto ha propuesto el Modelo de Educación para la Vida (MEV), propuesta que aspira a favorecer experiencias educativas acordes con la diversidad de requerimientos que impone la vida y la problemática de hoy. Su finalidad última es ofrecer nuevos caminos para responder a los múltiples y diversos requerimientos de las personas jóvenes y adultas del país que desean seguir aprendiendo. Fija el éxito del modelo en función del conocimiento, comprensión y posterior aplicación que el adulto logre del mismo. Tiene como propósito principal ofrecer opciones para enriquecer y desarrollar los conocimientos, experiencias y habilidades de las personas, a lo cual llaman



*competencia*, favoreciendo valores y actitudes que les permitan mejorar su vida personal, familiar, laboral y comunitaria. Sus características principales son:

- Centra la atención en el proceso de aprendizaje, a partir de experiencias, expectativas e intereses de la gente que aprende.
- Valora el conocimiento previo como saber y experiencia adquiridos, que permiten la solución de problemas o situaciones de una u otra forma y que se pueden aplicar y compartir para seguir aprendiendo.
- Favorece la incorporación de lo que se aprende a situaciones relacionadas con su contexto.
- Determina los contenidos en función de intereses reales –se trabajan como “temas de interés”–, para que lo que se aprenda se aplique a la vida cotidiana, generando mayor desarrollo de las competencias.
- Es flexible, ya que ofrece opciones para que el adulto construya su propio proceso educativo, se incorporen otros contenidos, y porque considera como temas de interés otros además de los del propio INEA.

Este modelo entiende la educación como un proceso continuo que comprende todos los ámbitos de la vida de una persona y le permite mejorar la comprensión de sí misma y de su entorno; como aquello que posibilita que la gente desarrolle y consolide sus competencias, tomando en cuenta que las personas aprenden durante toda su existencia. El aprendizaje es un proceso cultural y social de carácter permanente y propio de todas las personas, todas desarrollan la capacidad de entender. Freire diría: “Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que no haya ignorancia

absoluta ni sabiduría absoluta”<sup>10</sup>. En cuanto a la evaluación, considera que se ha aprendido cuando el alumno: resuelve los problemas con que se enfrenta, modifica las situaciones o las formas de ver la vida, puede hacer algo que antes no hacía, reflexiona sobre lo que hace, cuándo y para qué, se da cuenta de que puede responder ciertas preguntas, opina porque sabe de algún tema, se equivoca, ubica y acepta sus errores, enfrenta los problemas con mayor confianza y reflexiona para tomar decisiones. En resumen, el aprendizaje es real cuando es provechoso, cuando es ‘funcional’, cuando le sirve al adulto para desenvolverse mejor en su vida social e individual.

Las competencias están hechas de la integración de experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten que alguien actúe y se desarrolle en su contexto, y que pueden ser aún más desarrolladas si se tiene instrucción o guía. Las competencias generales que plantea este modelo son: razonamiento, comunicación, solución de problemas y participación. De nuevo es claro el enfoque funcional y no sólo eso, sino que también es un modelo basado en la importancia de la comprensión. Estas competencias deben ir aunadas a las necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos y habilidades esenciales para aprender y para seguir aprendiendo), que se determinan en función del grupo al que se pertenezca y sus necesidades específicas, pero son a grandes rasgos: lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión del entorno natural y social. Como se ve no sólo favorece la comprensión textual, sino la comprensión misma del mundo, a través de la primera. En este proceso educativo se concibe a los participantes como los protagonistas del mismo, tomando la enseñanza de Paulo Freire, quien dijo que el alfabetizando (analfabeto) es un sujeto y no un objeto de la educación. También,

---

<sup>10</sup> Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, siglo XXI, México, (23ª edición) 1978, p. 101.

como Freire, entiende a los asesores como participantes en el proceso, como sujetos educativos y no como personas que enseñan mientras que otras aprenden. Freire diría que “nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”<sup>11</sup>. El MEV dirá que el asesor deber ser un ‘facilitador del aprendizaje’ que coordine, oriente y organice el trabajo, propiciando la participación de todos, la reflexión, el diálogo, la interpretación, la sistematización y la construcción de aprendizajes esto último es muy importante, pues indica que no se trata de transmitir conocimientos acabados (“bancariamente”, diría Freire), sino de guiar a las personas para que ellos los construyan.

---

<sup>11</sup> *Op. cit.*, pp. 17 y 18.

## DEFINICIONES DE ALFABETIZACIÓN Y FUNCIONALIDAD.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define *alfabetización* como: “la acción o efecto de alfabetizar” y a ésta como “enseñar a leer y a escribir a los analfabetos de un país”. *Analfabeto* como: el “que no sabe leer” y en una segunda y dramática acepción, “ignorante, desconocedor de saberes elementales”, pero aclara: “Dícese frecuentemente por ponderación”. El *alfabetizado*, además de ser el participio pasado de *alfabetizar*, se define como aquella “persona que sabe leer y escribir”; y *funcional* como: “cualquier obra o técnica eficazmente adecuada a sus fines”, “práctico, eficaz, utilitario”<sup>12</sup>.

Analfabetismo funcional se define, de manera más o menos general para todos los países, como la imposibilidad de resolver problemas cotidianos vinculados a la lengua escrita, ya que se presenta en personas con capacidades incipientes para leer y escribir, pues no es una actividad cotidiana —mucho menos un hábito— para ellos. Esto puede presentarse en gente que, incluso habiendo aprendido a leer y a escribir, no se convirtió en usuaria del sistema, ya sea porque su actividad laboral no lo requiere o porque sus formas de vida e interacción se basan en la oralidad. Pero, como se puede apreciar con muy poca intuición, también porque estas condiciones están asociadas en la mayoría de los casos a condiciones de pobreza y marginación. Otra razón por la que se presenta esta situación es por una alfabetización inicial deficiente, es decir, la que se realizó en la escuela seguramente a partir de textos alejados del uso real y visualizando la lengua como un requisito para pasar al siguiente nivel, por lo que se centra en su realización mecánica

<sup>12</sup> Diccionario de la Real Academia Española, edición de 1984.

sin enfocarse en el logro de una *real* alfabetización, “una alfabetización inicial que en la mayoría de los programas no ha superado su carácter escolar”<sup>13</sup>: la escuela alfabetiza para la escuela y no para la vida. Limitar la alfabetización a aspectos mecánicos no ayuda para que el adulto adopte la lectoescritura como una alternativa comunicativa. Claro que si su contexto no es el de la vida alfabetizada, es decir, si es el de la convivencia e interacción únicamente oral, menos adoptará la escritura.

Podría decirse, generalizando, que alfabetización es aquella aptitud de crear, producir, representar y comprender mensajes impresos de acuerdo a las circunstancias concretas que nos rodean, según el tipo de sociedad en que vivamos. El asunto de la funcionalidad dependerá siempre del proyecto real en el cual se inscriba la alfabetización. Habría que cuestionarse: funcional para qué, para quién; puede incluso llegar a ser algo peyorativo al implicar que, al ser analfabeto, se tiene la carencia de alguna funcionalidad ó la imposibilidad para funcionar como algo. La alfabetización, la real alfabetización, *debe* ser funcional, de otra manera no sería alfabetización. Debe dirigirse a los usos más cotidianos de la lengua escrita y para la vida diaria de un individuo, pues si no, sólo es un desarrollo de habilidades de graficación y reproducción de textos. Esta idea es *muy* importante porque, aunque suene extremista, es precisamente eso lo que se está haciendo en la inmensa mayoría de los lugares en los que se realizan programas de alfabetización: se tiende a sobrevalorar como el logro más positivo la mecanización de las habilidades de escritura, haciendo de éstas un simple ejercicio caligráfico de repetición alternada de palabras o caracteres. En esta acción el sistema de escritura no está desarrollando sus propiedades más vitales y comunicativas, el adulto no está

---

<sup>13</sup> Luis O. Lodoño, *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*, Editorial Popular, OEL, Madrid, 1990, pp. 43 y 44.

haciendo propio el sistema, la lengua; se está convirtiendo en un simple reproductor mecánico de su representación escrita.

Toda práctica educativa debe retomar el análisis del sujeto que aprende, su contexto, y el objeto de conocimiento. Sólo así podrá contar con elementos que logren vincular perspectivas lo mismo lingüísticas que pedagógicas, sociológicas, económicas, psicológicas, etc., es decir un análisis *real* y completo de la dimensión del problema, desde una perspectiva necesariamente pragmática.

### **En qué consiste la alfabetización funcional<sup>14</sup>.**

La alfabetización funcional se establece, a partir de la década de 1960, como experiencia sistematizada de aplicación global, formando un programa experimental mundial de alfabetización, impulsado por la UNESCO. Parte de la idea de que en el acto alfabetizador, conviene –para lograr el objetivo de plenitud en la condición humana– no descuidar ningún factor: político, económico, social, cívico, psicológico y pedagógico.

La UNESCO sostiene que existe una relación estrecha entre el analfabeto y la insuficiencia del desarrollo. Por lo que deben asumirse los límites y las insuficiencias de la alfabetización tradicional, que se ha limitado al simple aprendizaje de la lectura y de la escritura utilizando métodos de tipo escolar.

### ***La alfabetización funcional vs. la tradicional:***

La alfabetización funcional no constituye una acción aislada, distinta; ni siquiera es un fin en sí. Considera al analfabeto como un individuo y como miembro del grupo, en función de un medio dado y una perspectiva de desarrollo. Se relaciona con las necesidades colectivas e individuales precisas. Tiene en cuenta los objetivos económicos

---

<sup>14</sup> *La alfabetización funcional. Cómo y porqué*, UNESCO, 1970, París.

y sociales. La tradicional tiene por objetivo el dominio suficiente de los *mecanismos* de lectoescritura y cálculo elemental.

Funcional <sup>15</sup>	Tradicional
El aprendizaje no puede desarrollarse paralelamente de la formación personal.	Fin: proporcionar un medio que les dé acceso a la comunicación escrita o impresa.
Enfoque global, en relación directa con la adquisición de aptitudes profesionales y de <i>conocimientos utilizables</i> en su medio (las cursivas son más).	Enfoque extensivo y difuso.
Programas variables y flexibles para tener en cuenta la diversidad de objetos inmediatos y situaciones particulares.	Programas uniformes y prescritos desde el centro.

***Aclaraciones en torno a la errónea idea de cómo hacer de una alfabetización, una alfabetización funcional.***

\*Se requiere ir más allá de la idea de aplicabilidad práctica de las nociones adquiridas gracias a la lectura y a la escritura.

\*Se requiere más que sólo organizar cursos de alfabetización en lugares de trabajo o cursos de formación profesional inmediatamente después del curso de alfabetización.

\*Se requiere hacer un uso pleno del vocabulario, no una sustitución mecánica del vocabulario tradicional.

\*Se requiere, además, de un trabajo en cuestiones socio-éticas encaminadas a cambiar las actividades sociales del analfabeto o su comportamiento frente al trabajo.

<sup>15</sup> A partir de datos aportados por la UNESCO en *La alfabetización funcional...*

\*Se requiere usar varios tipos de textos, no sólo los técnicos, como material de lectura.

\*Se requiere un punto de vista pedagógico que supere la idea de que el método global es el que corresponde a la alfabetización funcional y el silábico a la tradicional.

### **La experiencia de la UNESCO**

\* En cuanto a la ejecución, la UNESCO inició un proyecto experimental en 1967 con 12 vertientes y un costo de 50 millones de dólares, los países contribuyeron en porción de 4 a 1 con las aportaciones internacionales. Se realizó en 2 países de América (Ecuador y Venezuela), 7 de África y 3 de Asia en los que se planteó la alfabetización realizada conjuntamente con actividades y proyectos del sector agrícola (para zonas rurales, con FAO de por medio, a veces), artesanales, ganaderas e industriales (para zonas urbanas, o semi urbanas –trabajo con obreros ó "formación de mano de obra analfabeta"--).

\*Las demoras o deficiencias tuvieron que ver con el carácter 'experimental', y la falta de interés por parte de las industrias o entidades que hubieran ofrecido su apoyo. A veces fue cuestión de gobiernos, a veces falta de personal.

\*Existe una cierta tendencia a insistir en la alfabetización de trabajadores que laboran en zonas de desarrollo. En 1969 el presidente de la Banca Internacional de Reconstrucción y Fomento se pronunció a favor de la alfabetización, pues es un "grave obstáculo para el desarrollo" y exhortó a cada empresa, institución o banco a destinar parte de sus recursos a la formación de trabajadores analfabetos. El problema con esta visión es que, tal vez, el interés no sea profundamente humano, pues realmente se trata de ver la alfabetización como una amenaza al desarrollo, sobre todo cuando se asocia "desarrollo" con capitalización o tendencias neoliberales que contienen una intención más político-económica que social y de justicia. Se busca dejar de ser un país con analfabetismo para



poder entrar al mercado y a la competencia económica real, a la supuesta altura de cualquier otro país europeo.

\* Los primeros resultados indicaron que al tratarse de un programa  *muy experimental*, no recurrieron a ningún conjunto de métodos o técnicas que tuvieran reconocida eficacia. Se ha ido creando en función del contexto, adecuado a cada rubro laboral y a las condiciones dadas, casi por naturaleza.

\*En cuanto a los materiales hay innovación: no se considera, como antes, que un mismo libro pueda servir 10 años aunque sus contenidos estuvieran vigentes.

\*Actividades de la alfabetización funcional son: determinación de problemas y reconocimiento del terreno; determinación del ciclo escolar o calendario de actividades, pues no puede ser el mismo que el de las escuelas, sino el de las industrias o los tiempos del campo (contrataciones, fabricación, lluvias, siembra y cosecha, etc.) se dan estímulos económicos y/o profesionales para los trabajadores que decidan participar en los programas de su lugar de trabajo: se hace en horario de trabajo y no se pide tiempo extra, se dan primas a los que duren hasta el final, se les da preferencia en las promociones verticales, etc.; inserción de técnicas modernas: enseñanza programada, empleo de calculadora para frecuencia de sílabas y palabras, tele y radio, libros que mezclan alfabetización y conocimientos agrícolas; textos que tengan su complemento en radio, mensajes semanales a adultos y páginas enteras de lecciones en los diarios oficiales de tal forma que el adulto se sienta inmerso, bombardeado y lleno de posibilidades por todos los medios posibles que reconoce y tiene su sociedad, que no haya pretexto ni lugar al que voltee sin ver algo de alfabetización. También debe haber algo para los instructores: manuales, fichas, boletines, teledirección por radio, etc .

\*Un programa de alfabetización funcional no puede llevarse a cabo si los analfabetos y/o los dirigentes no lo sienten como necesidad, si no se inscribe éste en la estructura económica y social, y si no está en relación directa con necesidades profesionales.

\*Las lagunas y dificultades se presentaron cuando hubo retraso con el calendario de operaciones diseñado al principio; desproporción cuantitativa de atención a adultos entre número planeado y número real; insuficiente experimentación de métodos y materiales (esto, sobre todo).

\* LA UNESCO recomienda que, para que se pueda tener una razonable seguridad de que los métodos, las técnicas y los instrumentos utilizados puedan emplearse en mayor escala, deben experimentarse, indispensablemente, en un número de analfabetos participantes lo suficientemente elevado (también para que el costo no sea prohibitivo).

\* También apunta lo que sucede con las campañas nacionales vs. los proyectos experimentales: a veces se realizan a la par en algunos países y esto puede ser benéfico pues se reutiliza el potencial y la experiencia; pero a la vez puede ser peligroso si se compromete el carácter específico y la originalidad del punto exclusivamente funcional. Recomienda también que no hay que perder nunca de vista que el objetivo final del programa experimental mundial consiste en preparar, y después perfeccionar, métodos utilizables, con un costo aceptable y en mayor escala, dentro de los programas nacionales.

### **¿Por qué no se continuó el esfuerzo de la alfabetización funcional?<sup>16</sup>**

-La alfabetización funcional no resultó tan impactante en todos los lugares porque parece que no estaba lo suficientemente integrada a las estructuras económicas y profesionales. El ambiente en el que tuvo mejor realización fue, definitivamente, aquel

---

<sup>16</sup> Según observaciones de la UNESCO en *La alfabetización funcional...*

en el que los organismos de producción y de comercialización se hicieron cargo de los proyectos de alfabetización, tanto en lo que se refiere a la programación, como a la ejecución y al financiamiento.

-Se observó que un año para la preparación del programa resulta poco, por referirse a estructuras administrativas, de coordinación, pedagogía y actividades de fábricas o lugares de producción.

-Se observó también que lo indicado sería el trabajo interdisciplinario lo mismo en programación que en ejecución. Pero raramente se lograron grupos lo suficientemente solidarios.

-Otro obstáculo fue el cambio constante de las estructuras y condiciones político-sociales.

-El gran problema fue la evaluación. Es fundamental el desarrollo de investigaciones que retroalimenten al proyecto, hacer proyectos de trabajo y perfeccionar los existentes; y al mismo tiempo establecer puntos de referencia y coleccionar después datos para medir y determinar los cambios ocurridos. Sin embargo parece ser que no se llegó a ningún acuerdo para su ejecución. Lo mejor hubiera sido que la evaluación fuera constante y se desarrollara a lo largo de la ejecución del proyecto. Debió haber tenido miras locales, por comunidad, ya que es así como se realiza el avance y sólo así se puede cuantificar con certeza para calificar. Es deseable hacer la evaluación con miras nacionales o muy generales, aunque resulta tendencioso porque se tiende a perder la objetividad en búsqueda de los números. La cifra bien pudo darse así, muy globalmente, pero esto no implicó que fuera igual la evaluación.

-En cuanto a la evaluación, parece ser que se usaron métodos muy complejos, lo cual causó dispersión de ideas y de trabajo. También se sufrió falta de parámetros, imprecisión de objetivos y deficiencia de métodos.

La experiencia de la UNESCO resultó sin duda determinante para la concepción que se tenía de la alfabetización funcional y de su posible acierto y éxito futuro. Mucho se habló durante algún tiempo de la alfabetización funcional. En particular, las ideas al respecto de Luis Eduardo Soria resultan muy importantes. Él dice que el vocablo “alfabetizar” sugiere apenas el conocimiento del alfabeto correspondiente a algún idioma; incluso pensar que alfabetización es enseñar a leer y escribir es también bastante limitado. “La lectura y la escritura no tienen objeto si no se las utiliza con eficacia y si no se convierten en recursos personales para pensar y reflexionar en los problemas de la vida diaria, satisfacer necesidades y comprender situaciones o hechos”<sup>17</sup>. La idea de la alfabetización funcional se gestó en la doctrina de la educación fundamental impulsada por la UNESCO desde su creación; posteriormente se unió a esta nueva comprensión del problema la acción denominada Desarrollo de la Comunidad, dentro de la cual estaban comprendidos los esfuerzos de alfabetización de adultos.

William S. Gray contribuyó de manera importante a la construcción de la idea de alfabetización funcional en un trabajo titulado “La enseñanza de la lectura y la escritura” (UNESCO, 1957). Él precisa que el concepto se ha desarrollado gradualmente a lo largo de toda la primera mitad del siglo XX, pero su definición personal es que “se considera que una persona ha llegado al nivel de alfabetización funcional cuando ha adquirido, en materia de lectura y escritura, conocimientos teóricos y prácticos, que le permitan

---

<sup>17</sup> Luis Eduardo Soria, *Alfabetización funcional de adultos*, CREFAL, México, 1968, p.55.

participar eficazmente en todas aquellas actividades que suponen normalmente una instrucción elemental en su grupo cultural<sup>18</sup>; esto es, haber alcanzado un nivel de instrucción avanzado que capacite al individuo para utilizar independiente y eficazmente la lectura y la escritura sin riesgo de que las olvide.

Sin embargo la UNESCO, en 1962, decidió añadir al concepto de Gray la aritmética y la necesidad de que el individuo siguiera utilizando los conocimientos adquiridos en su favor y en el de su comunidad.

Para 1968 se entendía la alfabetización funcional como un proceso global e integrado de formación profesional y técnica para el adulto, en función de su vida y sus necesidades laborales. El objetivo es convertir a los alfabetizados en elementos concientes activos y eficaces dentro de la producción y el desarrollo en general. Esta concepción es por demás pragmática, ya que incluye como fundamentales criterios propios de la economía, lo social y lo político. Económicamente, esta alfabetización tiende a dar los recursos apropiados para trabajar, producir y consumir mejor; socialmente, al facilitar el paso de una cultura oral a una escrita, contribuye al mejoramiento personal y del grupo, y también a la participación activa en su realidad —aquí ya se presenta la connotación política—, logrando así un mayor grado de integración social a favor del progreso de su país.

Este nuevo enfoque pone especial énfasis en el asunto del desarrollo socioeconómico por que saben, por experiencia, que la alfabetización no se puede realizar con eficacia si no se acompaña de cambios favorables en la condición económica y social de los grupos analfabetos y si estos no cuentan con oportunidades prácticas reales para utilizar lo aprendido.

---

<sup>18</sup> *Op. cit.*, p. 58.

Esta forma de alfabetización se plantea fuertemente ligada al trabajo (*work oriented literacy*) y a los centros y órganos productivos (agrícola e industrial), pues se supuso que es en este campo de actividad donde surgen nuevas y más fuertes motivaciones y porque se dio por válido que a través del trabajo se impulsa el desarrollo económico. Pienso que también se fijó la atención en este campo porque obreros y campesinos son quienes más padecen analfabetismo, y sería el trabajo con estos sectores el que mayores resultados cuantitativos podría arrojar.

La alfabetización pasó a ser entendida también como una acción diversificada, que requería variedad en programas, métodos y materiales, porque la realidad de grupos e individuos es altamente diversa. Bajo esa concepción la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo son apenas una pequeña parte a integrarse en un proceso general.

Así, la funcionalidad debe ser algo inherente a la alfabetización, presente en todas sus etapas; no se trata de “superar la alfabetización tradicional”, sino de realizar ésta cabalmente *más* una distinta actitud y otro enfoque general. Soria reconoce que, incluso con todos estos nuevos conceptos añadidos, el agregado de “funcional” ya resulta insuficiente para expresar todo lo que esta nueva idea implica, y se manifiesta a favor de que se halle una expresión más adecuada. Paulo Freire acuñó el término de *analfabeta político* para aquel que, siendo usuario del sistema de escritura en la práctica, no lo emplea como una herramienta para cambiar su entorno a partir del análisis de su realidad que éste le permitiría hacer; un analfabeta político es aquel que, aún empleando prácticamente lo que sabe y pudiendo comprender lo que las letras le dicen, no hace nada por participar activamente en su cultura, como individuo de una sociedad que le ofrece ciertas posibilidades para liberarse de su condición oprimida, mediante la educación.

La alfabetización planteada por la UNESCO tenía tres características importantes:

- 1) **Base selectiva:** Se refiere a la conveniencia de realizar la alfabetización en forma gradual y sin intentar atender a la vez a todos los adultos de una misma comunidad. Esta es una acción difícil de realizar, en muchos casos fue de hecho imposible. Si se plantea que el proceso debe ser gradual, entonces hay que partir del por dónde se inicia. He aquí una espinosa propuesta que hace la UNESCO: se dice que al hacer escalonada y progresiva la alfabetización, hay que poner en el primer peldaño a los adultos pertenecientes a aquellos grupos con los que se realicen (o estén por realizarse) proyectos de desarrollo, de tal forma que los adultos estén real o potencialmente incorporados a la producción agrícola y/o industrial, tomándolos como prioridad. Por esto también se propone que son los adultos en edad productiva aquellos que deben tener prioridad y en general todos los adultos que puedan “redituar” laboralmente los esfuerzos invertidos en su alfabetización. El problema con esta idea es que implica que hay que priorizar la alfabetización para aquella gente que pueda tener más cercana la aplicación de los conocimientos y se entiende esta situación como una verdadera necesidad de alfabetización. Así, quedarían fuera de la prioridad los grupos marginados a los cuales no han llegado programas de desarrollo y los cuales no tienen mayor posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en cuestiones productivas. Operativamente ésta podría ser una medida útil, sin embargo es altamente utilitaria y deja a un lado el más puro sentido humano de la alfabetización: todo analfabeto necesita por igual de la alfabetización y por ende todos la deben tener de manera equitativa. Resulta muy peligroso establecer grupos prioritarios y esto se acentúa si el criterio tiene que ver con desarrollo económico o posibilidades productivas. Repito que este enfoque puede resultar pertinente para la mejor organización y distribución de los recursos y

esfuerzos, pero no hay que dejar de verla como una postura meramente utilitaria y que no debe impulsar actitudes sectarias so pretexto de ser selectiva.

Soria apunta que esta visión permite “intensificar los esfuerzos allí donde la alfabetización es más redituable”<sup>19</sup>. En efecto, estos sitios son fáciles de ubicar en los lugares donde el entorno propicia el uso de la lectoescritura y donde la alfabetización reditúa en beneficio del desarrollo económico y social. Es muy probable que esto sea cierto, sin embargo hay que tener en cuenta que los programas de desarrollo deberían dirigirse a la totalidad de la población de cada país y, en todo caso, sería preferente que se acompañen con las campañas de la alfabetización, no que las precedan “priorizando” porque, entonces sí, ni alfabetización ni desarrollo llegarían a muchos de los lugares de nuestros países. Basta imaginar e incluso conocer alguna experiencia en la cual alfabetización y programas de desarrollo hayan ido de la mano, para darse cuenta de que ésta debe ser la actitud que debe reinar en este enfoque, y que si bien, a falta de recursos, no hay que hacer campañas en *todos* los lugares a la vez, sí hay que tener claro que se deben hacer en todos, aunque en unos antes que en otros, en función de la coyuntura particular de cada caso.

2) **Concentración de esfuerzos:** Esta concentración es consecuencia de la anterior. Al seleccionar sectores para realizar la alfabetización funcional, se concentran los esfuerzos y los recursos, permitiendo una acción más ‘vigorosa’ y eficiente; esto bajo el supuesto de que los países en vías de desarrollo, si bien deben perseguir metas generales, no pueden tener logros mediante acciones globales, sino progresivas.

3) **Relación con las prioridades del desarrollo:** Se considera la alfabetización como necesaria por ser un factor que contribuye al aumento de la producción urbana o del

---

<sup>19</sup> Soria, *op. cit.*, p. 63.



campo; se pretende que con esto la alfabetización sea un proceso que vaya de la mano con el adelanto de los países, es decir, que a mayor desarrollo en una sociedad, menor sea el grado de analfabetismo de su población.

Soria también hace su diferenciación de las alfabetizaciones funcional y tradicional:

Características	Tradicional	Funcional
<i>Objetivos</i>	Objetivos generales	Metas específicas
<i>Motivaciones</i>	Conjunto demasiado amplio	Intensas, producto del trabajo productivo
<i>Acción</i>	Extensiva y poco profunda o consistente	Intensiva por concentración de recursos
<i>Planeación</i>	Basado en criterios geográficos e incluso políticos	Según prioridades de desarrollo económico y social
<i>Organización</i>	Mediante enseñanza de materias	Formación global e integral del hombre
<i>Participación</i>	El alfabetizando es objeto de su educación	El alfabetizando es sujeto de su educación
<i>Contenidos</i>	Típicamente de carácter escolar	Relacionados con necesidades de formación profesional
<i>Método</i>	Un mismo método	Diferenciados a partir de objetivos específicos
<i>Calendario</i>	Coincidente con el escolar	Se adapta al ritmo de trabajo

	vigente	de la empresa o del campo
<i>Protagonistas</i>	Trabajo individual, maestro o alfabetizador	Labor conjunta de equipo interdisciplinario
<i>Preparación del personal</i>	Base y orientación pedagógicas	Capacitación diferenciada
<i>Lugar</i>	Centros determinados a los que se concurre	La acción se lleva a donde se encuentran los analfabetos
<i>Evaluación</i>	Cuantitativa al finalizar la acción	Proceso científico continuo y amplio, también cualitativo
<i>Costos</i>	Financiados mediante asignaciones presupuestarias del Estado	La alfabetización funcional es una inversión, tras la cual hay utilidad económica

Para garantizar el éxito de la alfabetización funcional, Soria propone que ésta constituya un servicio sistemático del Estado; que se fomente un nuevo tipo de educador, cuya formación y capacitación abarque diversos campos, y que se estimule al analfabeto para que tome conciencia de su situación en su propio medio: el trabajo. Lamentablemente en muchos lugares se sigue poniendo excesivo énfasis en los aspectos mecánicos de la lectura antes que en el cuidadoso, sistemático y gradual desarrollo de todas las destrezas y capacidades que comprende una lectura de calidad, para que se haga un uso eficaz del lenguaje escrito en todas las oportunidades en que es preciso manejarlo. Esta es una situación que hay que cambiar a toda costa. Es también lamentable reconocer que otro

de los grandes obstáculos para un auténtico desarrollo son las rígidas estructuras sociales, políticas y económicas que se ciñen sobre los países latinoamericanos; ante esto, la alfabetización funcional debe contribuir a la apertura de posibilidades de movilización ascendente y de verdadero progreso de las clases populares.

En cuanto al proceso cognitivo que implica la lectura, debo especificar que por alfabetización funcional también entiendo un proceso mediante el cual se favorece la lectura *comprensiva* de los textos. Para mí, antes que esta habilidad sea empleada en procesos productivos y de desarrollo —como lo propuso la UNESCO—, debe consolidarse como un verdadero ejercicio de la mente, una comprensión de lo que se lee, una construcción de los significados de lo leído; y, antes que en el terreno laboral, una habilidad que permita al individuo reflexionar profundamente en torno a su vida, su circunstancia, su sociedad y su papel en el mundo. Incluso para que se dé uso eficaz del alfabetismo en el trabajo, se debe efectuar primero la verdadera comprensión, reflexión, interpretación y crítica de todo lo que se lee. Evaluar y ubicar esta comprensión puede resultar un tanto subjetivo; sin embargo, existen ciertos criterios que pueden ayudar a determinar y ‘comprender la comprensión’ de una manera más científica. Soria y otros muchos autores, como la misma Emilia Ferreiro, les llaman “Capacidades que se exigen de un lector eficiente”, y son las siguientes:

*Percepción de palabras.* La percepción es la respuesta de la mente a las sensaciones recibidas del mundo exterior. Soria explica que, en materia de lectura, ha quedado demostrado que es más fácil y rápido captar el símbolo completo, y con frecuencia grupos de ellos, y no las letras aisladas. En este sentido el significado es algo muy importante, pues es más fácil el reconocimiento de un grupo de letras si en conjunto

*dicen algo*, y no si son sólo un grupo inconexo de ellas. Sin embargo, para el reconocimiento preciso de la palabra, se necesita percibir el conjunto y las partes por igual. Una vez que el símbolo ha provocado una reacción, se suceden una serie de asociaciones cerebrales que culminan con el reconocimiento del mismo. Este proceso inicia la construcción de significado. Resulta realmente interesante preguntarse cuál de los elementos en el texto es el que propicia que el lector tome conciencia del significado. Hay quienes dicen que se trata del contexto de la oración, otros que es el símbolo o la palabra como un todo y otros que son las letras sobresalientes o dominantes; pero esto puede depender de cómo haya aprendido la persona. La percepción debe tener como consecuencia, para conducir eficazmente a la comprensión del texto, el reconocimiento de los significados. Cuando se trata de palabras difíciles o desconocidas, la percepción se torna bastante más complicada y hay que echar mano de otros esfuerzos y estrategias. La percepción no es sólo el mecanismo de reconocimiento de signos y la asignación de sus valores sonoros, sino, y esto es lo más importante, es también el que se comprendan las ideas que representan. Por esto es muy importante tener en cuenta que, para los lectores principiantes, esto sólo es posible cuando el material de lectura que utilizan está redactado con vocabulario que ellos ya poseen, que ya tiene significado para ellos y que tiene un uso cotidiano, pues sólo en este caso se suscitan asociaciones correctas. Resulta innegable la conveniencia de enseñar y ayudar a que el alfabetizando busque el sentido de las palabras y no que sólo las pronuncie.

***Comprensión del significado.*** Ésta no se logra únicamente a partir de la percepción y superposición de significados, sino por la fusión de ellos en un todo coherente. Hay que observar que en todo texto se puede encontrar, por lo menos, tres tipos de significado,

los cuales deben ser analizados a distintos niveles y luego cohesionados para la construcción de un significado global, más agudo y profundo.

El *significado literal* se logra cuando se reconstruyen fielmente las ideas del autor, a partir de los signos que éste usó para expresarlas. Esto depende, por un lado, de la formación de asociaciones significativas a partir del estímulo que crean las palabras escritas y, por otro, de la fusión de significados en un conjunto bien relacionado de ideas, y para esto es necesario que conozca el vocabulario, y que éste sea familiar, ya que sólo cuando las experiencias del lector se relacionan con las ideas y los conceptos expuestos, es posible que los entienda. El proceso de comprensión del significado literal se inicia con la reflexión ante los símbolos escritos para tratar de reconocer lo que ellos expresan, para lo cual se debe enfocar significativamente al signo. Después hay que fusionar y concatenar los significados a fin de que formen un todo y hagan posible la reconstrucción completa del pensamiento del autor. Esto se logra descartando o aceptando ciertas asociaciones de significados, hasta que se integran. Posteriormente habrá que ubicar la organización de ideas del autor a partir del análisis que se haga del tipo de escritura, estilo y estructura que éstas tengan. Por último se necesita de una cierta velocidad en la realización de esta parte del proceso, lo cual no significa ningún problema para los lectores que están acostumbrados a percibir conjuntos de palabras, pero sí para aquellos que tienen como preocupación fundamental reconocer los símbolos para poder pronunciarlos.

El *significado complementario* evoca y pone en juego las ideas propias del lector para aclarar y precisar las ideas que va encontrando en el texto. Esto, de nuevo, depende de la experiencia previa del lector, pues quien tiene relación con las ideas planteadas en el texto tiene más posibilidad y capacidad para enriquecerlo y ampliarlo. Este es el

conocimiento complementario, el que se añade a lo leído; así se construye significado, incluso por encima o en mayor cantidad del que el autor plantea.

El *significado implícito* es aquel que no está expresado directamente por los símbolos escritos, sino que se halla oculto, tácito, “lo dicho en lo no dicho”, como dijo Foucault. Este tipo de significado no se encuentra en todo material de lectura, sin embargo se debe fomentar el que el lector “lea entre líneas” y comprenda las ideas implícitas a partir de la deducción de elementos que le ofrece el significado literal. Para Soria la poesía es un buen ejemplo de la lectura que requiere la capacidad de entender el significado implícito; yo creo que la mayoría de estos textos pueden alejarse del lector principiante, pues tienen un vocabulario y sobre todo estructuras y recursos que pueden resultarle demasiado ajenos, al grado de no poder iniciar siquiera el acceso al significado literal. Para adultos analfabetos del campo mexicano yo recomendaría la lectura de refranes, chistes e incluso de albures, pues se construye, obligadamente, significado paralelo a la construcción del literal y pone en juego la comprensión del lector y su conocimiento previo del mundo. La poesía podría ser un muy buen recurso, pero sólo para etapas más avanzadas de la enseñanza de la lectura, siempre y cuando se utilicen en ella metáforas. En este momento del proceso es fundamental la atención cuidadosa del alumno para que se acostumbre a buscar este tipo de significado y también en orden de guiarlo para que sus interpretaciones sean correctas o acertadas. Resulta innegable que los significados, su búsqueda y su hallazgo, dependen del propósito con que se lea y de la clase de material que se lea.

*Reacción ante las ideas comprendidas.* Esta reacción es, digamos, lo que implica haber comprendido. Ésta se puede manifestar en dos campos: el intelectual y el emocional. Las reacciones *intelectuales* exigen relacionar, analizar y juzgar las ideas

planteadas por el autor: “el lector entabla un silencioso e íntimo diálogo con quien escribió el material”<sup>20</sup> y se sitúa, en un plano mental, frente a frente con el autor para debatir, comparar ideas, examinar, juzgar y arribar a conclusiones: asumir una postura crítica. La elaboración de conclusiones es básica en este proceso pues es ahí donde el lector aporta, por lo cual se convierte en un usuario activo e inteligente de la lectura y la emplea para crear no sólo significado, sino ideas propias: “no son las ideas que se adquieren y se almacenan en la mente a través de la lectura, las que estimulan el desarrollo o el progreso intelectual, sino la respuesta que ellas provocan en el lector”<sup>21</sup>. Esta actitud va mucho más allá de la visión utilitaria que se adjudica a la alfabetización funcional: no hay que alfabetizar así para que la gente sea más productiva, sino para formar en ellos lectores inteligentes, lectores críticos, y por ende seres humanos críticos con la capacidad de inteligir, cuestionar y aportar algo a su entorno, a su mundo. Es indispensable fomentar el desarrollo del hábito de la reflexión ante lo que se lee y no suponer que basta con entender el significado literal de los textos. El papel del alfabetizador es crucial en esta etapa, pues debe ayudar a que el lector principiante no base sus reacciones en ideas comprendidas erróneamente ni en prejuicios o deducciones infundadas, tampoco en las opiniones que el alfabetizador desearía que se formaran en el alfabetizando.

La otra forma de reacción es la *emocional*, que puede generarse a partir de la simple aceptación o rechazo de cierto texto o a partir de la inspiración y el despertar de sentimientos, del goce. Esta reacción tampoco es propiciada por todos los tipos de textos, sin embargo es un muy buen indicador de la lectura eficiente. En este punto hay que tratar de compartir con los nuevos lectores la importancia de la literatura, pues ésta

---

<sup>20</sup> Soria, *op. cit.*, p. 108.

<sup>21</sup> *Op. cit.*, p. 109.

constituye un buen ejemplo de lo que implica leer por puro placer. Hay que fomentar en los alfabetizandos la idea de que la lectura también tiene como fin, perfectamente válido, el generar placer en aquel que la realiza. El acto lector no se fundamenta únicamente en la posibilidad práctica y utilitaria que en efecto posee la lectura, sino también en la posibilidad de conocer más del mundo, ampliar las ideas, los datos, la capacidad de emoción, de imaginación y de disfrute —o de enojo—; la posibilidad de que la lectura sea una herramienta mediante la cual se acceda al mundo de manera más posibilitada para recibir y percibir todo. Para esto no se necesitan conocimientos previos, bastan las experiencias; el ser capaz de reaccionar emocionalmente ante lo que conoce y le rodea es una condición inherente al ser humano, es un principio básico que cualquier persona, hombre o mujer, posee por el hecho de ser, sin importar que sea analfabeta. Por esto, este tipo de reacción está prácticamente garantizada, sólo hay que propiciar el proceso de comprensión a partir de materiales pertinentes y de una guía adecuada.

*Modificación de las ideas y de la conducta del lector.* Cuando se lee en forma inteligente, no sólo se reacciona en forma activa, sino que se modifican las propias ideas, se forman nuevos intereses, se fortalecen o reestructuran los existentes y se modifica la conducta del lector ante determinadas situaciones. En este momento se da la verdadera construcción de significados. Ahora cuenta con más recursos personales para comprender ciertas situaciones, encarar problemas —y aquí reside buena parte de lo “funcional”—, y desenvolverse mejor como individuo conciente y activo de su sociedad y de su mundo. Soria apunta que “para que la lectura cumpla su función práctica, el adulto alfabetizado también debe ser capaz de buscar y hallar en los materiales escritos o impresos, ideas que le ayuden y estimulen a sacudir su inercia, a comprender y resolver sus problemas y a mejorar sus métodos de trabajo, lo cual contribuirá a elevar [...] sus



condiciones de vida, así como ascender en la escala social<sup>22</sup>. Freire lo llamaría 'alfabeta político' aquel que, a partir de su conocimiento de la lectura y la escritura se ve transformado y no puede sino reaccionar ante su circunstancia y ha de transformar su entorno y su mundo.

---

<sup>22</sup> *Op. cit.*, p. 111.

---

## PALABRA GENERADORA

### 1. Historia

#### 1.1 Historia de la Alfabetización

##### *Breve historia de la alfabetización*

Primero mencionaré, de manera muy general, el contexto histórico de la alfabetización en el mundo en esta última mitad de siglo:

Las acciones educativas a partir de la posguerra (1950) se caracterizaron por constituir una tendencia “remedial” en la que se consideraba al analfabeto un freno para el desarrollo. Después vino (alrededor de 1970) la alfabetización funcional, que no sólo se limitaba a dotar al analfabeto de lectura, escritura y operaciones aritméticas básicas, sino que le capacitaba a la vez en alguna profesión u oficio. Freire fue, sin duda, básico en el desarrollo de la actividad alfabetizadora, y en su misma línea la educación popular, con intenciones político-ideológicas bastante definidas. Estas dos tendencias pretendían articular la alfabetización con la problemática social, cultural y económica de los grupos, para así impulsar la construcción de un proyecto de sociedad.

En cada una de las experiencias alfabetizadoras es notorio que, gradualmente, fueron surgiendo los problemas que, de manera general, se pueden identificar con las siguientes causas:

- idealismo y voluntarismo
- divorcio entre el estado y la sociedad civil
- falta de recursos calificados

- objetivos fijados muy por encima o muy por debajo de las posibilidades reales.
- falta de continuidad en las acciones tomadas, haciéndolas momentáneas en respuesta a una cierta decisión o situación.
- estrategias que no corresponden con la población, basadas en estudios previos imprecisos.

A continuación expondré la situación de la alfabetización concretamente en nuestro país. Durante el periodo colonial existió una gran necesidad por enseñar la lengua española, principalmente por razones religiosas. En los primeros años se dictaron leyes que imponían a los encomenderos la obligación de enseñar a leer y a escribir a los jóvenes y niños nativos “más listos” con vistas a que ellos expandieran a su vez la enseñanza de la lengua española<sup>23</sup>. Esta costumbre se estableció más formalmente con la Constitución de 1812, sobre todo cuando ideas como las de Clavijero revelaron que la supuesta inferioridad de los indios provenía de su falta de educación.

En el México independiente, los grupos que buscaban el poder consideraban la educación únicamente como la base para un mejoramiento del país en términos de desarrollo del capitalismo industrial. Se le ubicaba como la posibilidad de formar ‘ciudadanos leales’: prioridad de los gobiernos incipientes. Luego de la Independencia, el ideario propio de ésta consideró la educación como algo vitalmente importante, sobre todo cuando era para todo el pueblo. Los liberales eran tan radicales en sus ideas que se rehusaban a tratar en congresos el tema de la educación media y superior, explicando que era inútil mientras siguiera existiendo el analfabetismo. Posteriormente, Lucas

---

<sup>23</sup> Regil Vargas, Laura y Fernando García Ramírez, *Contexto del analfabetismo y progreso de la alfabetización*, UPN-SEP, México, 1988, p.22 (Col: cuadernos de cultura pedagógica, serie: investigación educativa).

Alamán concibió la alfabetización como un importante medio de prosperidad y afirmó que se debía “superar la idea de enseñar sólo a leer y escribir, por tanto, se debe incluir educación moral y política”<sup>24</sup>.

La realidad alcanzaba la conciencia de nuestro país: en 1910 se detecta que el analfabetismo alcanza al 84% de la población nacional, así que en 1911 se inician los esfuerzos de castellanización y puesta en marcha de escuelas de instrucción elemental, promoviéndolas con el obsequio de ropas y alimentos. Sin embargo esto no logró atacar el problema de fondo: la generación de recursos para el mejoramiento del nivel de vida, para así poder estar en condiciones de recibir enseñanza.

#### Época actual

Con la Constitución de 1917 se deslindó al Ministerio de Justicia del asunto de la educación pública, hecho que generó gran irregularidad, ya que la educación pasaba a manos de cada municipio del país y éstos no tenían ni capacidad ni recursos para afrontar tan grande responsabilidad. Con la superación de la crisis de 1929, el desarrollo de las industrias se incrementó, dándose así una mayor tecnificación que repercutió en apoyo de la alfabetización. Ésta se volvió indispensable para aquellos que deseaban acceder al mercado de trabajo. Sin duda alguna fue Vasconcelos quien dio el impulso más honesto a la alfabetización: como Secretario de la naciente Secretaría de Educación en 1921, tomó la alfabetización como prioridad del grupo revolucionario, luego de que ésta fuera desatendida por los intereses de la guerra armada. Impulsó la alfabetización y logró salir del círculo vicioso del analfabetismo con la participación activa de las clases medias, alfabetizando en una sola acción a 50 mil personas en ese esfuerzo. En agosto

---

<sup>24</sup> *Op. cit.* p. 25.

de 1920 hizo un discurso acerca de la campaña contra el analfabetismo en el que llamaba a todo el pueblo de México, en especial a aquellos que tuvieran 3° de primaria concluido, para conformar un cuerpo de profesores honorarios en favor de la alfabetización. En éste decía:

Los países en vísperas de guerra llaman al servicio público a todos los habitantes. La campaña que nos proponemos emprender es más importante que muchas guerras; por lo mismo, esperamos que nuestros compatriotas sabrán responder al llamado urgente del país, que necesita que lo eduquen rápidamente para poder salvarse. [...] El espíritu público va a ser puesto a prueba en este asunto de trascendental importancia. La Universidad confía en el pueblo mexicano<sup>25</sup>.

Luego de este gran esfuerzo se logró establecer, en 1936, la Comisión Nacional de Educación Popular y, en 1937, con Lázaro Cárdenas a la cabeza del gobierno, se emprendió la Campaña Nacional de Alfabetización<sup>26</sup>. Ésta se planteó con una duración de 3 años, se dividió al país por zonas (9) y a cada una se asignaron “ejércitos de la cultura popular”. En 1944 Ávila Camacho expidió una nueva ley de emergencia sobre educación que incluyó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, la cual se basó en una gran expedición de cartillas, lo mismo en español que en lenguas indígenas<sup>27</sup>. En 1948 se creó la Dirección Nacional de Alfabetización y Educación Extraescolar ante el hecho de que se había declarado como permanente la Campaña de Alfabetización. También se constituyeron los “legionarios del alfabeto” con niños desde 3° de primaria hasta secundaria y se empezó a coordinar la Campaña con otras instancias, lo mismo para planificación que para apoyos económicos.

<sup>25</sup> José Vasconcelos, *Hombre, Educador y Candidato*, UNAM, México, 1998 (Biblioteca del Estudiante Universitario, BEU, núm. 123), pp. 344-345.

<sup>26</sup> *Contexto del analfabetismo...*, p. 28.

<sup>27</sup> *Loc cit.*

Durante los años 50 se reorganizó la Campaña al convocar a hacer conciencia a representantes de diversos sectores de la sociedad mexicana. También se hizo en esta década un importante impulso a la alfabetización por medio de emisiones radiofónicas. En la década de los 60 hay una nueva reorganización, esta vez encabezada por Agustín Yáñez a cargo de la Secretaría de Educación; él dividió al país con un criterio de homogeneidad para hacer más efectivas las estrategias y los recursos. También en esta década se crearon los Centros de Educación de Adultos, que, para 1971, cambian su nombre a Centros de Educación Básica para Adultos, los llamados CEBA<sup>28</sup>.

En la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975 se dictó que toda persona puede apoyar las campañas y que las dependencias tenían la obligación de hacerlo. Sin embargo, el ejecutivo federal sería el único que podría dictar los programas, contenidos, materiales, textos y acreditaciones.

Con López Portillo se inició la idea de focalizar la preocupación y los esfuerzos en la capacitación a la par de la educación<sup>29</sup>. Dicha capacitación empezaba con la alfabetización, pero esta iniciativa decayó por haber pocos empleos que ofrecer, así que el argumento de que aprender era algo que podía serles útil y necesario, quedó totalmente fuera de lugar. Además, la gente sentía que si ya había llegado a una cierta madurez sin las letras, era porque seguramente podía sobrevivir sin ellas.

### La experiencia de los CEBA y el Pronalf

En 1976 inicia el funcionamiento institucional del Sistema Nacional de Educación para Adultos. Los CEBA alcanzaron, con Echeverría, un número total de 917 con una

<sup>28</sup> *Loc. cit.*

<sup>29</sup> San Román, Ángel y Carmen Christlieb (coords.), *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, SEP/INEA/COLMEX, México, 1994, t. III, p. 625.

población de 150 mil individuos, de los cuales el 10% eran analfabetos<sup>30</sup>. Los CEBA gozaban de sustento federal y se ubicaban, en su mayoría, en zonas urbanas. Tuvieron un índice de éxito elevado gracias a su flexibilidad y al apoyo paralelo que le significaron los círculos de estudio. También gracias al hecho de anular el avance gradual por años escolares, programando así el aprendizaje por áreas de conocimiento, según lo propuesto por los programas del PRIAD (Primaria Intensiva para Adultos). Así, el adulto, luego de preparar el contenido de sus unidades, las iba presentando una a una hasta obtener el título de primaria en un tiempo que podía ser mucho menor al de 6 años. Los adultos tenían grandes libertades: había flexibilidad en horarios, planes y programas de trabajo, en favor de lograr un cierto grado de autodidactismo en el adulto. Tenían la posibilidad, nunca la obligación, de integrarse a círculos de estudio y centros de educación básica para contar en éstos con algunas asesorías. Otra ventaja fue el hecho de que su enseñanza se propuso como un modelo en el cual el adulto organizaba su trabajo, era constante, retentivo y comprobador del aprendizaje propio, ayudaba a los demás y ejercitaba sus facultades. El asesor de los círculos de estudio en los que el adulto se integraba debía haber asumido que cada individuo era dueño y autor de su propio aprendizaje y que sus fuentes debían ser, en igualdad de importancia, los libros que le daban información, y las experiencias y conocimientos previos que el adulto ponía en acción al momento del estudio. La asesoría debía tener como meta que el adulto incrementara su confianza en las letras y en sí mismo, para que participara así activamente y para conseguir que el conocimiento pudiera ayudarle a resolver problemas o situaciones propias de su entorno.

---

<sup>30</sup> *Op. cit.*, p. 659.

La alfabetización, planteada como parte del Programa de Educación Básica, era el primer paso que introducía “al adulto a los conocimientos elementales de la lectura, escritura y matemáticas, con el objeto de prepararlo para que continúe la primaria”<sup>31</sup>.

En 1980 se instauró el Programa Nacional de Alfabetización, Pronalf (que luego se incorporaría al INEA), considerando la alfabetización como el problema más apremiante de la educación de adultos, pues en 40 años de esfuerzos múltiples y variados, no se había podido abatir la barrera de los 6 millones de mexicanos analfabetos. Se planteó que todos los mexicanos leyeran, escribieran y realizaran operaciones aritméticas básicas para así incorporarse a niveles superiores de educación. Sus objetivos iniciales fueron:

- reducir la cantidad de analfabetos
- poner en marcha una dinámica permanente de alfabetización
- incrementar la capacidad del Estado Mexicano para ofrecer servicios de alfabetización
- orientar la expansión de servicios de Educación Básica para Adultos hacia aquellos grupos o lugares donde se había hecho alfabetización

La meta para finales de 1982 era alfabetizar a un millón de mayores de 15 años. La alfabetización estaba entendida como la primera fase de una educación que debía ser permanente. Para esto era preciso que el adulto hiciera concientes todos sus problemas y sus capacidades; sus problemas como todas las situaciones que le planteara su entorno, con todos los matices y en toda la complejidad de su realidad, y sus capacidades a la par de sus verdaderos intereses, para poder así desarrollar un espíritu crítico y experimentar el autodidactismo.

---

<sup>31</sup> *Op. cit.*, p. 662.



El plan se organizó por ciclos (8) con 3 etapas cada una: capacitación (un curso de 25 horas a lo largo de 4 meses); alfabetización y continuidad. En la etapa de alfabetización se usaba preferentemente el método Palabra Generadora y los contenidos se adaptaban según el grupo: obreros, amas de casa, ejidatarios, artesanos, etc., y estaba dirigido por un alfabetizador previamente capacitado<sup>32</sup>. Es importante decir que no se postulaba un sólo método para alfabetizar, se proponía también la variedad de los métodos sintéticos, globales, ideo-visuales y psico-sociales, ya que había que aprovechar todos los posibles recursos y ventajas que cada uno pudiera aportar en favor de la mejor construcción del aprendizaje. En la etapa de continuidad se otorgaba a los alfabetizados la posibilidad de incrementar sus conocimientos y capacidades, según su interés y/o necesidad, en favor de una mejora en la calidad de vida y en las oportunidades de la actividad productiva. Se intentaba retener al recién alfabetizado en la actividad y el ejercicio de las letras, brindándole múltiples actividades que le hicieran obvios todos los beneficios de vivir y desarrollarse como alfabetizado. El objetivo era poder canalizarlo hacia la Educación Básica para Adultos y la formación primaria, pero sobre todo lograr que el recién alfabetizado no volviera, por desuso o falta de campos de contextualización y práctica del conocimiento, al analfabetismo; por esto se planteó la postalfabetización como algo que debía, obligadamente, estar vinculado con su realidad y sobre todo con sus necesidades.

En 1970 se impuso un nuevo esfuerzo por la alfabetización, ahora enfocado al medio rural. Se complementaba ofreciendo capacitación rural para los hombres y el programa “educadoras del hogar” para las mujeres, con la colaboración de numerosos especialistas y técnicos que usaron estrategias personales (directas), grupales ó masivas

---

<sup>32</sup> *Op. cit.*, p. 630.

para poder acceder por cualquier vía al interés del analfabeto rural. Sin embargo, pese al gran esfuerzo que esta tarea implicó e independientemente de la evaluación positiva o negativa del proyecto, se comprobó que se había alcanzado a un número demasiado pequeño de la población: tan solo el 20% de los adultos del campo<sup>33</sup>.

### El INEA

Para inicio de la década de los 80, los esfuerzos emprendidos habían tomado cada cual su rumbo. No había poder integrador que los consolidase como un esfuerzo único y dirigido, por lo que se desperdició mucho en material y potencial humano al hacer varios programas sin vínculo e incluso con oposición o superposición. Ante esta situación se formó el INEA como coordinación de la educación de adultos.

Se fundó el 31 de agosto de 1981 como organismo descentralizado de la administración pública. Sus funciones serían<sup>34</sup>:

- promover la investigación de campo de la educación de adultos
- capacitar al personal necesario para la prestación de los servicios a los adultos.
- elaborar materiales didácticos
- acreditar primarias y secundarias para adultos
- coordinar sus servicios con los de otras instancias en favor de la extensión del servicio.

Organizó sus servicios de educación en 3 modalidades:

- 1) Escolarizada (primarias nocturnas)
- 2) Semiescolarizada (Centros de Educación Básica para Adultos)
- 3) Abierta (con educación comunitaria, en centros de trabajo o gobiernos estatales, coordinada con otras organizaciones o agrupaciones, pero siempre a cargo del INEA).

---

<sup>33</sup> *Op. cit.*, p. 633.

<sup>34</sup> *Op. cit.*, p. 630-631.

Desde la primera evaluación que se hizo (1982), se cuestionó la eficacia de estos medios. Al momento sigue sin poderse abatir la barrera de los entonces 6 millones de analfabetos, de hecho hoy son 6.6 millones<sup>35</sup>.

Es fácil observar cómo cada uno de los esfuerzos a favor de la alfabetización en nuestro país ha estado ligada a intereses específicos de cada administración o momento político, siempre tomando la forma y el rumbo más conveniente según aspectos coyunturales particulares. Creo que esto de la discontinuidad ha sido una carga negativa para la alfabetización del país. Siempre que se emprende un nuevo esfuerzo, se parte del “borrón y cuenta nueva” y no de lo que se había hecho antes. No ha existido una verdadera intención unificadora de todas las experiencias. Es lamentable observar que, desde mediados del siglo pasado, el índice de analfabetismo no se ha abatido y se encuentre aún lejano lograrlo pese a todos estos años de esfuerzos y experiencia. En los últimos tiempos, se ha cuestionado de igual forma el papel del INEA como institución efectiva en la lucha contra el analfabetismo, hay que recordar que en sus inicios fue planteada como una institución con un tiempo de vida de 10 años, ya que en este tiempo lograría coordinar todos los esfuerzos y abatir efectivamente al analfabetismo. Han pasado casi 19 años desde su fundación y el avance es penosamente mínimo; resulta imperante preguntarse seriamente: ¿qué sucedió?, ¿qué ha pasado?, ¿cómo es que, en vez de haber abatido al analfabetismo, éste se haya incrementado? En cuanto a decisiones internas, tampoco ha logrado establecer criterios básicos e inamovibles a favor de una estrategia global: ha pasado en la aplicación de sus métodos por Palabra Generadora,

---

<sup>35</sup> Según dato en La Jornada , lunes 8 de mayo de 2000, p. 47. Para el INEGI, el número de analfabetas de 15 años o mayores en 1997 era de 6'467,756 [Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica, 1997. Metodología y Tabulados. México, 1999]. Como se puede observar, lejos de haber disminuido, el número de analfabetos ha crecido.

Frase Generadora, Nuevo Enfoque Básico de educación de Adultos, Método General de Análisis Estructural, etc. En este último año volvió al empleo del método Palabra Generadora en una decisión que, a mi juicio, es muy atinada, pero que tuvo que pasar por años de experimentación en otros campos para considerarse como la más adecuada. Es parcialmente por esto que destino el estudio de mi tesis al análisis crítico de este método, para poder así valorar sus aspectos positivos y modificar aquellos que no lo son, logrando así construir la propuesta de un método altamente capaz que pueda ser empleado, de una buena vez, en favor de un avance enérgico en la erradicación del analfabetismo en nuestro país.

## **1.2 Métodos empleados en la Experiencia Alfabetizadora**

### ¿Cómo elegir el método?

Existe una experiencia importante que ilustra muy bien la importancia de adoptar un método en la enseñanza de la lectoescritura, ya que es mentira que cualquiera está bien y que cada maestro genera el mejor método al crear uno siempre nuevo de acuerdo a sus necesidades. Guy Thomas Buswell (EUA) formó dos grupos homogéneos de niños. Con uno usó un método que ponía especial énfasis en el reconocimiento de las palabras y con el otro grupo empleó uno que ponía el énfasis en el significado. Al final de la experiencia resultó que el primer grupo tenía grandes capacidades para la pronunciación y el seguimiento regular de una lectura; sin embargo tenían cierta dificultad para la comprensión y no demostraron mayor interés por aquello que leían. El segundo grupo encontraba dificultad en la percepción de las palabras y las pronunciaban con poca

precisión, pero desarrollaron una notable capacidad para comprender y llegaron a sentir no sólo interés, sino también placer por lo que leían<sup>36</sup>.

Esto demostró que el método no es tan solo un camino por el cual se llega siempre al mismo resultado, sino que el método definirá la actitud del alumno hacia la lectura. Así pues, los logros que los métodos puedan tener van estrechamente ligados al tipo de método que se emplee, ya que no todos logran desarrollar las mismas habilidades: se debe elegir un determinado método en función de las metas que se persigan. Del método que se emplee dependerá no sólo la calidad de la lectura, sino también la generación –por establecerse en la etapa inicial del aprendizaje– de la actitud con la cual el alfabetizando se aproximará a las letras por el resto de su vida.

El *cómo se aprende* es tanto o más importante que el *qué se aprende*, es fundamental que se desarrollen en el alfabetizando habilidades, destrezas, independencia, progreso por cuenta propia, participación conciente y activa en su propio proceso, satisfacción y provecho con lo que se va aprendiendo; en vez de llenarle de conocimientos y conceptos que sólo ponen en acción a las capacidades mnemotécnicas.

La historia de los métodos va emparentada con la evolución que ha tenido el concepto de *lectura*. Es importante ubicarlos en perspectiva, lo mismo histórica que conceptual, para así poder conocer el curso que han seguido los pensamientos lingüístico y pedagógico. Esta reflexión llevará a una asimilación de las características que valen la pena de cada una, y ayudará a utilizar la experiencia en favor de la construcción de un método más adecuado y eficiente a partir de lo que se busca lograr con él.

---

<sup>36</sup> *Alfabetización funcional...*, pp. 117-118.

### Clasificación de los métodos

Existen varias clasificaciones de los métodos; pero considero más pertinente la establecida en la Conferencia de Ginebra de 1949, con el respaldo de Piaget. Si bien más adelante plantearé algunos métodos según su evolución cronológica, ésta clasificación resulta útil por ser de carácter más bien conceptual, logrando así abarcar a cuanto método se ha propuesto a la fecha. Plantea 3 grupos<sup>37</sup>:

#### 1) SINTÉTICOS:

Aquellos que parten de elementos constitutivos de la palabra (letra y sílaba), para luego entenderla mediante un proceso de *síntesis*: uniendo, cambiando o yuxtaponiendo los elementos aprendidos. Se apoyan en la idea, tal vez errónea, de que el aprendizaje debe ser gradual y ascendente, partiendo de lo más sencillo (supuestamente la letra o la sílaba) y tender hacia lo más complejo (en este caso palabra, frase y oración). En esta clasificación se encuentran los métodos alfabético, fónico y silábico. El problema con este tipo de métodos consiste en que ponen tanto énfasis en las partes constitutivas de la palabra, su reconocimiento y pronunciación, que dejan a un lado la importancia de la lectura como un ejercicio de comprensión de significado y la entienden como un proceso mecánico de simple adición de letras.

#### 2) ANALÍTICOS:

Son aquellos que atienden prioritariamente al significado de lo que se lee y toman como elementos constitutivos base a las unidades semánticas del lenguaje: palabra, frase y oración. A partir de estas unidades se tiende al conocimiento de sus partes, mediante un proceso de *análisis* o descomposición. Se basan en el hecho de que es más sencillo –más

---

<sup>37</sup> *Op. cit.*, p. 127.

natural— percibir primero al conjunto y luego a sus elementos o partes; además, en cualquiera de estas unidades semánticas, el alfabetizando puede encontrar significado.

Luis Eduardo Soria ubica las características particulares de cada tipo de método de forma que favorece su clara comparación, como se observa en el siguiente cuadro<sup>38</sup>:

Métodos Sintéticos	Métodos Analíticos
Tienen una fundamentación lógica y atienden más a la materia de enseñanza que al alumno.	Se basan en el conocimiento del alumno y toman en cuenta muchos principios pedagógicos.
Hacen de la lectura un proceso preferentemente mecánico y abstracto.	Ponen énfasis en el significado de los símbolos y, por tanto, favorecen la comprensión.
Sobre todo en la iniciación, el proceso del aprendizaje está ausente de interés para el alumno.	Propician la formación de lectores “de ideas”, o lectores funcionales.

### 3) ECLÉCTICOS:

Son aquellos que utilizan principios y estrategias propias lo mismo de los métodos analíticos que de los sintéticos. Por eso combinan apropiadamente análisis y síntesis; forma ideal de construcción del conocimiento, de aprendizaje. Esta práctica ecléctica está cada vez más aceptada “por considerarse, de igual importancia, dentro del aprendizaje de la lectura, la habilidad para percibir correctamente los símbolos escritos y la capacidad para comprender e interpretar las ideas que ellos expresan”<sup>39</sup>. Sin embargo,

<sup>38</sup> *Op. cit.*, pp. 127 y 128.

<sup>39</sup> *Op. cit.*, p. 129.

esta práctica ecléctica debe ser empleada con la mayor responsabilidad y comprendiendo perfectamente los fundamentos teóricos que la originan, pues de lo contrario existe el grave riesgo de que se utilice como una salida fácil que oculte la ignorancia y la falta de definición en una metodología educativa.

Braslavsky propuso, a su vez, en 1985, una clasificación de los métodos en 2 diferentes grupos, los sintéticos y los analíticos, y los define de la siguiente forma:

\* Los sintéticos son aquellos que parten de elementos no significativos de la palabra. Se tiende a la codificación y decodificación/descomposición del objeto de conocimiento. En este grupo se encuentran los métodos fonéticos y silábicos.

\* Los analíticos son aquellos que parten de unidades significativas del lenguaje (léase: palabra, frase, oración). Se parte del objeto en sí mismo y se tiende a su comprensión y manejo. En este tipo de métodos se requiere de un análisis más profundo de la práctica real. En este grupo se encuentran los métodos nuevos del INEA, como Frase Generadora y el Global de Análisis Estructural y el Modelo Educación para la Vida. Resulta interesante apuntar que el CREFAL, según su informe de 1989, observó importantes mejoras al sustituir los métodos sintéticos por los analíticos.

Los métodos han avanzado en el tiempo según las modificaciones hechas al concepto de lectura. Así, encontraremos en los primeros momentos de este siglo<sup>40</sup> a:

**MÉTODO ALFABÉTICO.-** Ha sido empleado por la humanidad desde tiempos remotos y hasta la fecha. Se basa en la memorización de los nombres (no sonidos) de las letras del alfabeto (es decir: *n = ene*). Una vez aprendidos los nombres de las letras (que

---

<sup>40</sup> Me concretaré a exponer los métodos propios de este siglo, ya que expresan bien las diversas formas en las que se ha entendido a la alfabetización a lo largo de la historia y porque son las que mejor definen la experiencia de hoy en día.



se enseñaban por grupos), se procedía a hacer que los alumnos las reconocieran y leyeran dentro de una sílaba, una palabra o una oración. Este paso era sólo posible con la intervención del maestro, quien nombraba la letra, luego decía su sonido, y finalmente la señalaba leyendo la palabra. El aprendizaje se lograba finalmente a base de la mecánica repetición de la concordancia entre letra y sonido; el alfabetizando memorizaba esta concordancia sin ningún artificio lógico y terminaba por leer, finalmente, recurriendo al 'apoyo' del deletreo. Luego de un tiempo, el alfabetizando podía finalmente pronunciar algún (o algunos) grupos de palabras, pero sólo eso: pronunciarlos, porque encontraba inmensa dificultad al intentar poner atención a los significados.

MÉTODO FÓNICO.- Éste surge a partir de la dificultad de transitar entre las letras aisladas (sus nombres) y su pronunciación (su sonido). Valentín Ickelsamer, pedagogo alemán, ideó así un método en el cual se empleara el sonido de las letras y no su nombre<sup>41</sup>. Se partía del aprendizaje de la letra y su sonido correspondiente, para después hacer combinaciones que crearan sílabas y luego palabras. Sin embargo, tratar de producir el sonido aislado de algunas letras puede resultar imposible o incluso catastrófico, como sucede si intentamos pronunciar, por ejemplo, las oclusivas, sobre todo las sordas, pues hay que recordar que éstas (/p/, /t/, /k/) se producen en un solo momento y por no haber afluencia de aire es imposible mantener ese sonido por un tiempo suficiente para ser escuchado claramente. Con el paso del tiempo se anexaron varias estrategias para ayudar a que el alfabetizando lograra fijar el sonido de las letras:

- la onomatopeya (método onomatopéyico): que asocia el sonido de la letra con el que producen determinados animales u objetos.

---

<sup>41</sup> *Op. cit.*, p. 121.

- la ideografía: que expone las letras acompañadas de imágenes de objetos conocidos, cuyo nombre empieza con la letra y el sonido en cuestión.
- la fonomímica: que se vale de una imagen para ilustrar la posición de los labios al producir tal o cual sonido. A pesar de esto, hoy sabemos que se necesita ilustrar mucho más que los labios para explicar cómo funciona el aparato fonador. Como se puede imaginar, este método requería de toda una enseñanza previa de fonética y de fonología para que el alfabetizando lo aprendiera. A la larga, el alumno mantenía los antiguos problemas: deletreaba, ya que su unidad de aprendizaje de lengua seguía siendo, en cierto sentido, pequeña y difícilmente articulable con el resto de la palabra.

MÉTODO SILÁBICO.- Este método se creó a partir de una sencilla observación: una consonante sólo puede pronunciarse plenamente cuando va articulada con una vocal. Se atribuyen sus inicios a Jaqueline Pascal y a su —por otras razones— célebre hermano<sup>42</sup>. En un primer momento se iniciaba con el conocimiento de las vocales (a partir de dibujos) y luego se iba instruyendo a los alumnos en las combinaciones de sílabas, de las más fáciles a las más difíciles. Luego se hacía combinaciones para formar palabras y finalmente se creaba oraciones. Pese a ser un método bastante antiguo, aún persisten los lugares en los que se enseña de esta forma (incluso hay países que cuentan con silabarios). Hay quienes, por otro lado, han logrado manejar con éxito este método, en favor de una enseñanza funcional.

MÉTODO DE LA PALABRA.- Una nueva revolución se dio en la didáctica de la lectoescritura cuando Klapper afirmó que, en la lectura, era la idea lo esencial antes que

---

<sup>42</sup> *Op. cit.*, p. 122.

el mero conocimiento de símbolos. Se atribuye la creación de este método al pedagogo alemán M. O. Kramer<sup>43</sup>. Se parte del conocimiento de un determinado número de palabras –cuidadosamente seleccionadas– para, a partir de ellas, descender gradualmente a sus elementos constitutivos: sílaba y letra. Dichas palabras se presentaban al alfabetizando a partir de dibujos o imágenes que ilustraran y representaran la palabra. Este método llegó a América Latina gracias a Rébsamen y se le ha variado y renombrado a partir del entendimiento que de la unidad semántica se tenga: método de “Palabras Normales”, de “Palabras Tipo”, de **Palabra Generadora**, etc. Este es un método bastante usado por aquellos maestros preocupados por desarrollar una lectura comprensiva, dado que la palabra es la unidad mínima de significado<sup>44</sup>; de tal forma que propiciaba el desarrollo de la capacidad del alfabetizando por aprender su lengua a partir de unidades de lenguaje y significado.

MÉTODO DE ORACIONES.- Ciertamente, la unidad mínima de significado es la palabra; pero la unidad mínima de pensamiento es la oración<sup>45</sup>. Fue por esto que varios pedagogos consideraron esta unidad lingüística como la más apropiada para iniciar la enseñanza. Este método se remonta al siglo XVIII, con Jacocot, quien inventó un método analítico<sup>46</sup>, pero no fructificó. Fue hasta 1906 que se difunde y toma con seriedad, gracias a los estudios realizados por el Dr. Ovidio Decroly. El aprendizaje se inicia con el reconocimiento de una oración, que deberá estar ligada con las experiencias

---

<sup>43</sup> *Op. cit.*, p. 123.

<sup>44</sup> Siempre y cuando sean *palabras plenas*, como sustantivos, adjetivos o verbos, y no *palabras forma*, como preposiciones, pronombres, conjunciones, etc.

<sup>45</sup> *Op. cit.*, p. 124.

<sup>46</sup> Con las características de los métodos analíticos que explicaré posteriormente, pero no con una conciencia

de clasificación como tal. *Loc. cit.*

de vida del alfabetizando para tener así un alto grado de significación. La oración se muestra escrita y se representa por medio de una ilustración. Luego se analiza, se ubican sus partes y finalmente se desmembran también sus palabras para obtener sílabas y formar, a partir de ellas, nuevas palabras y oraciones. Así, se da un proceso de análisis y síntesis mediante el cual se pretende que el alfabetizando logre comprender e interpretar las ideas que las palabras dicen, en vez de sólo pronunciarlas. Se dice, a favor de este método, que otorga también un cierto aprendizaje paralelo de gramática y morfología, ya que el alfabetizando conocerá mejor el funcionamiento de su lenguaje, cómo se ordena, se forma y estructura; esto hace que, además de aprender, aprehenda su lengua y pueda convertirse en un usuario activo de ésta. Sin embargo existen grandes riesgos: una oración contiene, obligadamente, *palabras forma*, esto es palabras que sirven únicamente para hilar el sentido de una oración pero que carecen de significado, como tal, ejemplo son: preposiciones, conjunciones, artículos, etc. Esta situación provoca que, al momento de analizar las partes de la oración, el alfabetizando se encuentre con palabras en las que no podrá entender ningún significado como tal, palabras que carecen de un significado directo y que funcionan únicamente como piezas que ensamblan la oración. Este primer concepto de gramática resulta extremadamente elevado para un primer momento de aprendizaje; si bien el alfabetizando puede saberlo de manera intuitiva y empírica, se propicia la pérdida de concentración en *todo* lo que de por sí se tiene que aprender al empezar. La gramática es un elemento sin duda fundamental en la comprensión y el ejercicio de la lectura y la escritura, pero lo considero no prioritario para el momento inicial del aprendizaje. Otra complicación que tiene este método es la ilustración: cuando se trata de ilustrar objetos concretos, el dibujo o la fotografía que de éstos se puede hacer es bastante directa y clara, ya que la palabra tiene un significado concreto, que hace

referencia a algo concreto de nuestra realidad. Si por el contrario intentamos ilustrar ciertos verbos o sustantivos estamos frente al peligro de intentar ilustrar una entidad abstracta, tarea altamente difícil y en algunos casos imposible (¿cómo ilustrar la palabra *ecor*). Esta es también la complicación al intentar ilustrar una oración, no es imposible, pero es altamente complejo. Baste recordar la oración con la que iniciaba el método de la oración empleado por el INEA hace algunos años: "Todos somos campesinos". Reconocer esta idea en la ilustración (una fotografía en la que se ve a una serie de hombres en el campo, posando de pie con sus herramientas de trabajo) luego de saber lo que en la oración se lee resulta bastante sencillo, pero para alguien que no puede reconocer ni uno solo de los símbolos de la oración, la fotografía bien podía estar ilustrando cualquiera de las siguientes oraciones: "Estamos tomando un descanso", "Esos son hombres que trabajan las tierras", "Estos somos los meros trabajadores", etc.

MÉTODO DE CUENTOS.- Esta es una experiencia emotiva sin duda, ya que la maestra Margarita McKlowsky decidió emplear los cuentos en la enseñanza, por considerarlos importante estímulo psicológico y por fomentar el uso de unidades significativas del lenguaje<sup>47</sup>. Los niños memorizaban el cuento con la ayuda de cantos (hacer rimas). Después se procedía a un análisis del cuento, lo mismo en función de su contenido (personajes, eventos), que en su forma (se identificaban oraciones, luego palabras y luego sílabas). La principal aportación de este método fue emplear el interés por la lectura como medio para estimular el aprendizaje. Su realización práctica tenía varias complicaciones y exigía un alto nivel mnemotécnico, así que cayó en desuso.

---

<sup>47</sup> *Loc. cit.*

MÉTODO COMPUESTO.- Asimilando la experiencia del método de cuentos, Arthur Gates continuó apoyando la idea de que el interés por la lectura es esencial como motivación que se tiene para aprenderla. En este caso, Gates decidió llevar más allá el asunto de los cuentos e hizo de ellos 'cuentos reales', no imaginarios, que además contuvieran historias cercanas y muy significativas en la vida del alfabetizando<sup>48</sup>. Estos debían organizarse muy bien y presentarse ordenadamente como pequeños libros bien ilustrados. El aprendizaje se estructuraba en 4 fases: 1) Preparación, 2) Lectura silente, 3) Interpretación y repetición de la lectura, 4) Aplicación. Así fue como se creó el método compuesto o "de historietas", concretando en su composición muchos de los valiosos elementos aportados por otros métodos hasta entonces. Este método se ha aplicado ya en América Latina e incluso en México (Michoacán) por parte del CREFAL con resultados "muy satisfactorios"<sup>49</sup>.

Algunas puntualizaciones a considerar en torno a las diferencias entre métodos para niños vs. adultos.

La inmensa mayoría de las experiencias pedagógicas se han basado en el trabajo con niños, por esto los conocimientos que hoy tenemos acerca de los métodos que se deben emplear en el trabajo con adultos es tan limitado. Esto resulta comprensible si pensamos que el esfuerzo para alfabetizar adultos es algo más bien propio de estas últimas décadas y que nunca antes fue pensado, o cuando menos planteado, como un problema que exige una urgente solución.

---

<sup>48</sup> *Op. cit.*, p. 125.

<sup>49</sup> *Op. cit.*, p. 126.

Niños y adultos tienen muy distintas formas de percepción, por esto sus métodos no pueden ser los mismos. En Cuba se realizó cierto estudio<sup>50</sup> que reveló el hecho de que los adultos se resisten a la memorización de las frases u oraciones. Al parecer también se dan problemas al emplear con adultos los métodos globales, sobre todo cuando éstos no se adecuaban y se empleaban de la misma forma que con los niños; en este caso, los resultados obtenidos no eran, obviamente los deseados. El niño construye a la par mundo y palabra, de hecho crea la palabra en el mismo momento en el que construye el significado de las cosas que quiere nombrar; significado y significante son simultáneos para él; mientras que para el adulto el mundo ya ha sido construido, ya tiene plenitud de significado: él ha construido una parte de mundo que es la que integrará a la palabra al alfabetizarse, él conoce bien los significados y sólo le falta conocer sus significantes. Por otra parte, se ha demostrado que el niño ve el todo antes que las partes, posee una percepción sincrética que le permite percibir una frase o una palabra antes que una letra o una sílaba. Posteriormente (alrededor de los nueve años) el niño abandona el sincretismo y empieza a desarrollar las capacidades analíticas: adquiere poder de discriminación y distingue las partes que constituyen un todo. En su madurez, un adulto ha desarrollado las capacidades lógicas y ha enriquecido sus experiencias, lo cual aumenta su capacidad por captar más fácilmente los detalles y gracias a esto puede percibir el conjunto de manera inmediata y luego poner atención en los detalles<sup>51</sup>.

Es obvio que se deben emplear estrategias particulares en el caso de la alfabetización de adultos, estrategias que se enfoquen en la naturaleza del sujeto que las

---

<sup>50</sup> Ana Echegoyen Cañizares, "Métodos de alfabetización de adultos en Cuba", *Educación Fundamental*, boletín trimestral, CREFAL, vol. IX, núm. 1, invierno 1956-57, pp. 43-52 [citada por Soria, p. 130].

<sup>51</sup> *Educación funcional de adultos*, p. 98.

recibirá, con sus rasgos psicológicos, sociológicos y la naturaleza de su realidad, su entorno, sus intereses y necesidades; entendiendo la alfabetización como un medio para el mejoramiento del individuo, de su realidad y de su sociedad.

A partir de estas observaciones se ha empleado en la alfabetización de adultos el método planteado por Paulo Freire, al cual se suele llamar también 'psico-social'. Este método no sólo es una propuesta sistematizada en favor de la enseñanza de la lectoescritura, sino que realmente conforma toda una forma de entender la vida de los adultos, su realidad y sus necesidades como sujetos activos en un mundo que podría intentar excluirlos por carecer de esta herramienta.

Freire entiende la alfabetización como un acto político y no solamente como un acto pedagógico, esto es: por medio de la alfabetización el hombre puede iniciar un proceso de conocimiento que no se limite a las letras y que se extienda así, continuamente, hasta alcanzar todos los ámbitos de la existencia misma. En este momento el adulto no sólo se habrá apropiado de las letras y de su lenguaje, sino también del mundo, teniendo la capacidad de transformarlo y de transformarse a sí mismo. Aquí radica la concepción política: el hombre alfabetizado se convierte en un sujeto —y no en un objeto— de su realidad al adquirir las letras, un hombre que se asume como parte creadora de su propia cultura (incluso cuando es iletrado) y que, por tanto, participará activa y críticamente en ella, durante y después del proceso de alfabetización. Debe darse un importante fomento al trabajo grupal, ya que todo individuo debe, antes que nada, asumirse como parte de una comunidad, de *su* comunidad. En esta dinámica la alfabetización es parte de un cambio mayor en la manera de entender al mundo que rodea a los adultos (su realidad) y cuál es el papel que juegan en él. Tiene que haber un proceso de toma de conciencia acerca de la situación, potenciales y necesidades tanto



individuales como colectivas. Sin embargo esta conciencia debe ser altamente cuestionadora, debe construirse en un constante reflexionar acerca de cuál es la razón de las cosas, de forma que el hombre esté “no sólo *en* el mundo, sino *con* el mundo”<sup>52</sup>. Debe ser una conciencia crítica, una que haga que el hombre asuma su papel de injerencia en la sociedad, mediante un trabajo que, junto con la alfabetización, pueda cambiar la ingenuidad en crítica. En el proceso de aprendizaje, es decir de conocimiento, el educando no aprehende su realidad como un dato, una abstracción o una idea pura, la capta con toda su posible dimensión de causalidad, y en este sentido “la captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica”<sup>53</sup>, mientras que una captación –conciencia– ingenua es aquella que se juzga por encima de la realidad y le atribuye así la causalidad que mejor le parece, sin someter (contrario a la conciencia crítica) su propio parecer a un constante análisis. Así, el hombre no sólo abandona las cadenas comunicativas al alfabetizarse, sino que abandona también aquellas que le ataron a una lectura ingenua de la realidad, y en este sentido la alfabetización para Freire ya no sólo tiene cierta dimensión política, sino que es un acto de amor, de humanidad, una *práctica de la libertad*.

Freire planeó un método activo que puede hacer crítico al hombre mediante el tratamiento de situaciones existenciales, sólo así se evita que la alfabetización sea alienada e instrumental; favoreciendo así la integración e inserción de la población analfabeta en las funciones de la sociedad. Freire entendió la alfabetización como una llave para iniciar la introducción en el mundo de la comunicación escrita y no como una simple actividad mecánica de desarrollo de ciertas destrezas. Él sabía que, siendo parte de la cultura, al hacer propias las palabras se hace propio al lenguaje, al hacer propio al lenguaje se hace

<sup>52</sup> Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1978 (23ª ed.), p. 100.

<sup>53</sup> *Op. cit.*, p. 101.

propia la realidad (pues ambas son lo mismo: una *es* y otra *nombra* o *denomina*). Al hacer propia la realidad se hace propio el mundo entero, se tiene poder sobre él, y ‘poder’ no en su acepción negativa y posesiva, sino como un potencial transformador.

Una vez planteadas las situaciones existenciales, se procede a obtener el “universo vocabular”<sup>54</sup> (es decir, las denominaciones de la realidad) de los grupos con los que se trabajará, para así lograr una selección apropiada de palabras altamente significativas e integrar el grupo de palabras generadoras. Los fenómenos básicos de la lengua y de la realidad pueden abordarse mediante 15 o 18 palabras bien seleccionadas que cuenten con riqueza y complejidad fonética y elevada significación. A partir de la obtención de las palabras, se refinan y se reubican las situaciones existenciales en función de éstas; posteriormente se elaboran fichas de apoyo en el trabajo, lo mismo temáticas que con la descomposición de las familias fonéticas (silábicas) de las palabras seleccionadas. Finalmente, en la ejecución práctica se hacen *círculos de cultura* en torno a las situaciones existenciales, presentadas generalmente por algún tipo de ilustración (preferentemente diapositivas tomadas a la misma comunidad). En estos *círculos de cultura* se hace la discusión y reflexión analítica que conduzca a momentos de construcción de una verdadera conciencia crítica. Posteriormente, se retoma la palabra clave que haya sido desencadenadora de la discusión y se sigue con esta el procedimiento del método de Palabra Generadora. Como se puede observar, mediante esta forma de trabajo se fomenta una real actividad de síntesis y análisis, no sólo del lenguaje sino de la misma realidad<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> *Op. cit.*, p. 109.

<sup>55</sup> Este procedimiento es explicado con mayor detalle y precisión en el capítulo “Educación y concienciación” del libro de Freire arriba citado.

El mismo Paulo Freire, junto con Donaldo Donaldo Macedo, expone impecablemente, en su libro *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*<sup>56</sup>, los principios básicos que rigen al método de Palabra Generadora, su razón de ser y su potencial político, transformador y liberador:

\* El analfabetismo no sólo pone en peligro el orden económico de una sociedad, sino que constituye una profunda injusticia (p. 9). El analfabetismo incapacita a una persona de tomar decisiones propias que le son benéficas, como lo son las participaciones en procesos políticos; el analfabetismo es una amenaza para la estructura democrática de los países.

\*También para Gramsci, la alfabetización es arma de doble filo: puede ser usada para lograr la habilitación individual y social, o para perpetrar las relaciones de opresión y dominación.

\*La alfabetización se concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas: sirve para reproducir la estructura social existente ó para operar como un conjunto de prácticas culturales que promueven cambios democráticos y emancipatorios (p. 10).

\*La alfabetización debe trascender su contenido meramente etimológico, hay que concebirla como la relación entre los educandos y la realidad, mediada por la transformación de ésta.

\*En la alfabetización no hay nada más importante que el rol permanente de una 'conciencia de la conciencia', el pensar del pensamiento, el interpretar nuestras propias interpretaciones (p. 13).

---

<sup>56</sup> Síntesis del libro en Cuadernos de difusión, INEA, México, núm. 4, oct./dic. 1992.

\*Aprender a leer y escribir tiene que partir del hecho de que los seres humanos leen la realidad antes de leer la palabra: el hombre transformó en primer lugar la realidad, luego la dominó, y finalmente la describió por medio de su creación: la escritura.

\*Aprender a escribir la realidad es tener la experiencia de tocarla y transformarla, luego se da la lectura de la palabra y luego se aprende a escribirla, *siempre* para poder leerla después (p. 15).

\*El lenguaje en el ser humano es relación dialéctica entre lenguaje natural y social, sólo así existe como producto social histórico.

\*El poder generativo del lenguaje consiste en que, además de comunicar, es el medio que nos permite construir los significados que comunicamos.

\*El *homo sapiens* es el hombre que sabe, se habla de un *homo sapiens sapiens*, que es aquel que sabe que sabe (es conciente). Gracias a esto el hombre no sólo vive en el presente, sino también en la historia.

\*El lenguaje incrementa la posibilidad de *ver* la realidad, pues al nombrarla podemos retenerla, reflexionar sobre su significado e imaginar una realidad distinta, transformarla. El poder que posibilita la crítica no se inculca, sino que se va desarrollando en todo proceso de aprendizaje. Así, el lenguaje *es* la conciencia crítica, pues nos lleva a concebir el cambio y a decidir sobre sus transformaciones.

\*"Nombrar la realidad tiene el efecto de transformarla a partir de 'cosas' existentes en el presente, generando la posibilidad de las transformaciones del devenir" (p. 16) —por todo lo que implica el *nombrar*, por todos los procesos cognitivos que se realizan en este planteamiento.

\*La liberación no se da cuando se aprende el idioma escrito, sino cuando la gente *recupera* su lenguaje y su capacidad de ver la realidad, poder criticarla y luego imaginarla con los cambios que en ella se desea.

\*La educación no sustituye las acciones políticas, pero es indispensable por el papel tan importante que tiene en la formación de la conciencia crítica; de hecho ésta depende del poder transformador del lenguaje.

\*Eliminar la "conciencia mágica"<sup>57</sup> (intentarlo) puede ser contraproducente, pues la tarea consiste en proporcionar los medios adecuados para que se dé dicha transformación. Cualquier educando que sufre de manifestaciones del pensamiento totalitario, sólo puede alcanzar su liberación por medio de la conciencia crítica<sup>58</sup>.

\*Para Freire la alfabetización es proyecto político por el cual hombres y mujeres sostienen su derecho y responsabilidad, no sólo de leer y escribir, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también de reconstruir su relación con toda la sociedad.

\*Para Freire lenguaje y poder están entrelazados y constituyen la dimensión fundamental de la entidad humana.

\*El lenguaje es la "verdadera materia prima" de la cultura y es lo mismo campo de dominación que de liberación.

Soria define al método psico-social como aquel que concibe la alfabetización como un acto político-educativo<sup>59</sup>. El adulto es sujeto y no objeto de la educación. Se apoya

---

<sup>57</sup> Freire entiende 'conciencia mágica' como aquella en la cual el sujeto no se cuestiona ni cuestiona a los hechos y a la realidad que lo rodea, atribuyendo así a alguna entidad 'mágica' la razón por la cual ocurren las cosas.

<sup>58</sup> 'Conciencia crítica' es, por el contrario, aquella en la cual el sujeto somete a su realidad, y a su propio pensamiento, a un proceso reflexivo en el cual cuestiona la causa de las cosas para así llegar a comprender "el mecanismo" del mundo y cómo se intercede como sujeto en él.

<sup>59</sup> *Educación funcional de adultos*, pp. 130-134.

fundamentalmente en el proceso de codificación-decodificación, planteando una apropiación crítica y no mecánica del conocimiento. En este ‘sistema’ podemos incluir al método de Palabra Generadora. Se ha dicho, en contra de éste método, que debemos preguntarnos ¿cómo hacer que esto se mantenga frente a la repetición y reproducción de palabras sin mayor sentido que suelen resultar de la combinación de las familias silábicas de todas las palabras? Pienso que su acierto reside en una cuestión más formal y de procedimientos: más que el hecho de repetir tales ejercicios, el hecho de tener como principio básico la participación del sujeto, el usar el diálogo como instrumento y la pregunta como desafío-estímulo, fomenta la capacidad reflexiva y el aprendizaje integral. Esto es lo que propicia un aprendizaje crítico y comprensivo, pues encamina todos estos elementos a la reflexión en torno al lenguaje, en un primer momento, en torno a la propia práctica educativa y, finalmente, en torno al mundo.

## 2. Estructura

### 2.1 Estructura del método

La ejecución práctica del método Palabra Generadora se realiza de la siguiente manera<sup>60</sup>: primero se debe obtener el “universo vocabular” de los grupos con los cuales se trabajará para luego hacer una selección a partir de la riqueza y dificultades fonéticas y el tenor pragmático de las palabras<sup>61</sup>. Posteriormente se crean situaciones

---

<sup>60</sup> A partir de lo planteado por Paulo Freire, creador y precursor de este método, en su libro *La educación como práctica de la libertad*, específicamente en los capítulos “Educación y concienciación” y “Ejecución práctica”.

<sup>61</sup> *La educación como práctica...*, p. 111.

existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar y se manejan mediante discusión guiada, a partir de la palabra, que propicia la reflexión y la toma de conciencia de los adultos en torno a las situaciones-problema que les son propias para que, a la par, se alfabeticen. Estos son los conocidos *círculos de cultura* propuestos por Paulo Freire. En una fase posterior, se elaboran fichas de trabajo para el apoyo a los coordinadores (alfabetizadores) y posteriormente se elaboran fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.

La aplicación del método se hace presentando una imagen, de nombre y significado conocidos y familiares para los adultos, y haciendo la entera discusión y reflexión en torno a lo que la palabra implica y significa en sus vidas (círculo de cultura); posteriormente se presenta el significante de la palabra, es decir, su forma escrita; se trata de inferir (el alfabetizador nunca debe *dar* las respuestas o *dictar* el conocimiento, el adulto debe construirlo y así adquirirlo por sí solo) qué dice y una vez hecho esto se le presenta como la palabra a partir de la cual se trabajará. Una vez realizada la vinculación semántica entre la palabra y el objeto que nombra, y ya teniendo la palabra por sí sola, se visualiza, inmediatamente después, los “trozos” o “cachitos” (como suele decirles la gente): las sílabas. Luego éstas se separan para reconocer las familias fonémicas gradualmente, según el orden que tengan en la composición de la palabra y finalmente se juega con todas las posibilidades combinatorias que puedan sucederse para formar nuevas palabras. En algunos casos es posible (y se debe fomentar) formar oraciones completas a partir de las sílabas y de las palabras que éstas puedan formar. Estas nuevas formaciones son escritas de inmediato y se practica la formación de más y más palabras, aunque no sean términos,

lo importante es reafirmar el descubrimiento de las combinaciones fonémicas y, diría Emilia Ferreiro, de la concepción silábica. Todo texto, construido o presentado, se discute por parte del grupo y se reflexiona en torno a su significado dentro de nuestra realidad. Así se avanza y se ejercita en el trabajo con una palabra generadora y el mismo procedimiento se repite, aprovechando la experiencia adquirida, en cada palabra generadora siguiente.

A continuación expongo algunas características propias del método palabra generadora que me parece importante señalar:

*Va de lo conocido a lo desconocido:* porque parte del conocimiento previo del adulto y de lo que éste pueda decir y saber en torno a la palabra que se le plantea. Las palabras deben ser por esto contextualizadas y pertenecientes al “universo vocabular” propio del grupo al que pertenezcan los adultos; además porque mediante el círculo de cultura ellos se habrán hecho concientes de que son dueños de algo de su realidad: ahora sólo necesitan adueñarse de su forma escrita<sup>62</sup>.

*Es interactivo y lúdico:* porque pretende que el adulto sea parte fundamental de su propio proceso de aprendizaje, siendo el sujeto y no el objeto de éste. Es lúdico porque propicia la elaboración de innumerables ejercicios y actividades mediante las cuales el adulto se dé cuenta de que ya posee buena parte del conocimiento (sólo resta la ejecución escrita) y también para que ejercite los procedimientos de fragmentación silábica de las palabras, la elaboración de nuevas a partir de la unión de las sílabas, la elaboración de oraciones a partir de las palabras construidas y en general el potencial de creación de más palabras y de más conocimiento. Toda actividad debe ser activa e

---

<sup>62</sup> El INEA valora como muy positivo y útil este conocimiento previo. Ver *Guía general* del Modelo de Educación para la Vida, INEA, 2000.



interactiva. Debe ser el adulto quien *construya* el nuevo significado que se genera a partir de la práctica con las familias silábicas y sus posibilidades. Todas deben ser lúdicas para que el adulto disfrute e integre la experiencia de aprendizaje de la manera más natural posible. Se debe propiciar la participación, mantener el interés de los adultos e incorporar múltiples actividades<sup>63</sup>.

*Atiende al texto y al contexto:* porque transita constantemente entre estas dos entidades ya que el proceso se inicia a partir del contexto del adulto para proponer las palabras generadoras y elaborar el consiguiente círculo de cultura, después irá al texto para concretar gráficamente lo que la realidad dice. Una vez que se ha partido del contexto y se está en lo textual, se fomenta (o se debe fomentar) una vuelta al contexto para que así el adulto pueda no sólo aplicar lo aprendido en su realidad y su entorno, sino para que pase a entenderlo de otra manera, más crítica y más segura, pues ahora se es doblemente dueño de esta realidad. Las palabras (texto) carecen de todo valor si no se hayan estrecha y significativamente ligadas a la vida, la experiencia y el entorno del adulto (contexto). De nada sirve escribir algo que no está en la realidad (o en la imaginación) propia del adulto.

*Tiene estructura análisis-síntesis:* porque trabaja con textos y contextos a la vez y porque propone una primera fragmentación, desmembramiento de la palabra con la que se trabaja para obtener sus sílabas y posteriormente sus familias silábicas. Así, una vez hecho esto, se pasa a una etapa de reconstrucción de la palabra inicial y de elaboración de nuevas palabras, *generadas* a partir del conocimiento de las partes de la inicial. Se

---

<sup>63</sup> *Manual del alfabetizador*, INEA, 1988, pp. 26, 27 y 30.

parte de una totalidad, se *desconstruye* para entenderle y luego se *construye* de nuevo, pero ahora construyendo más unidades como ella. Paulo Freire afirma que se realiza un proceso analítico-sintético con el empleo de este método y lo ubica dentro de la clasificación de métodos sintéticos, tan bien juzgados por William Gray<sup>64</sup>. Esta práctica analítico-sintética fomenta, a su vez, una actitud siempre crítica y observadora de la realidad, un espíritu inquisidor y analítico que contribuye al mejoramiento del adulto como persona alfabetizada, pero también como individuo y como ser social.

*En lo formal, produce más forma:* porque *genera* más palabras a partir de la palabra generadora inicial y fomenta el uso constante de todas las letras en contexto de sílaba ya conocidas, de hecho plantea un uso acumulativo de las sílabas aprendidas en palabras anteriores y el ejercicio con todas éstas. Se debe formar palabras a partir de la combinación de las familias silábicas y luego formar enunciados (“frases y oraciones”) bajo el mismo procedimiento<sup>65</sup>.

*En lo significativo, produce más significado<sup>66</sup>:* porque obliga al empleo de las formas (palabras) siempre en relación y en función de sus significados; la forma sin el significado no es nada, no sirve. Además, construye más significado no sólo en cada nueva palabra construida, sino en la discusión, el círculo de cultura y la constante contextualización que se debe hacer del nuevo conocimiento.

---

<sup>64</sup> *La educación como práctica...*, p. 116 (en nota al pie de página, número 3).

<sup>65</sup> *Manual del alfabetizador*, pp. 78-84

<sup>66</sup> Sin embargo, producción formal y producción significativa deben ser conjuntadas porque comprensión es unión y tránsito entre forma y significado.

## 2.2 Estructura del material

El método de palabra generadora, como lo emplea el INEA<sup>67</sup>, se compone de 14 palabras, todas ellas sustantivos concretos (excepto 'educación', que es un sustantivo abstracto). A partir del trabajo con estas palabras y también de su análisis, se puede observar que el conocimiento planteado a partir de ellas es ascendente, como ascendente es su complejidad a medida que se pasa de una a otra.

Este método trabaja simultáneamente con múltiples aspectos de la lengua, como son las propiedades fonémicas de las letras y su representación gráfica, aspectos gramaticales, etc. Es importante decir que la diferenciación de las letras problema (como lo pueden ser *c, s, z; g, j; k, q*) se hace —gracias a este enfoque prioritariamente fonémico— a partir de su sonido en determinado contexto<sup>68</sup>. Esto hace que la observación de lo ortográfico se haga a partir del empleo de las letras y sobre todo de sus sonidos, y no a través de la llana regla ortográfica; lo cual, sin duda, ayuda a que quien está aprendiendo pueda entender estas complicaciones de nuestra lengua a partir del conocimiento previo que de ésta tiene como usuario —aunque sea oral— del sistema. Resultan obvias e incontables las ventajas que este enfoque trae al aprendizaje contextualizado de los alumnos, a partir del hecho de que las letras primero suenan (y así son entendidas), y luego se escriben. Las posibilidades de escritura de los distintos sonidos se aprenden a partir del contexto específico de la palabra con la que se esté trabajando, partiendo del contexto hacia el texto, en un proceso eminentemente analítico.

---

<sup>67</sup> El análisis que aquí propongo se basa en el método de palabra generadora que empleó el INEA en la década de los 80-90 y por ende el orden en que las trabajaré es el orden en el que anteriormente se planteaban (excepto por la inserción de 'México'), ya que actualmente este orden cambió.

<sup>68</sup> *Manual del alfabetizador*, pp. 41 y 42.

Otro aspecto de la lengua que se trabaja paralelamente es el planteamiento de lo ortográfico a partir de una palabra y de las demás palabras que de ésta puedan derivar. Este aprendizaje contextualizado hace más sencillo su aprendizaje –y no así en el caso de la enseñanza aislada de las reglas– pues aquí se parte de la aplicación práctica de tal regla, mientras que en el otro caso se parte de su memorización y se pretende que se le pueda aplicar después en las diversas palabras.

También se trabaja con la realización escrita de las letras, pues se debe iniciar con el ejercicio de las vocales (que son lo que probablemente más sepan los adultos, aunque sea por ejercicios caligráficos) y posteriormente se inicia con la palabra *pala*, cuyas consonantes están gráficamente compuestas por 'bolitas y palitos', formas sencillas y cercanas al adulto que se inicia en el acto escritor.

La complejidad de las estructuras es, tal vez, el asunto práctico mejor tratado en este método, ya que, al interior de la palabra, se avanza gradualmente en la cantidad de sílabas (se inicia con una palabra de dos sílabas y se termina con una de cuatro) y también en sus formas (simples, mixtas, compuestas, etc.). Se avanza también ascendentemente en el conocimiento de las consonantes y es por esto que el comienzo es difícil: las letras en sílaba se van acumulando a medida que se avanza por palabras de forma que, al final, son muy pocas las consonantes que se agregan a las ya conocidas. Una vez que se maneja más o menos bien el concepto de palabra, se pasa a la construcción de oraciones. Este proceso es también gradual, se debe comenzar con estructuras muy simples (frases nominales, cláusulas no oracionales<sup>69</sup>, oraciones del tipo sujeto-verbo-complemento) para avanzar, después, añadiendo personas al sujeto, combinando dos o más verbos, predicando más en los complementos e incluso

---

<sup>69</sup> Según las explica Helena Beristáin en *Diccionario de retórica y poética*, Porrúa, México, 1998 (8ª ed.), p. 91.

practicando la formación de oraciones subordinadas. Ya que el alumno trabaje de manera regular en las oraciones, se inicia el trabajo a nivel gramatical con ejercicios prácticos en torno a la concordancia, género y número, sintaxis, etc. Es importante recalcar que el trabajo en este nivel –como en todos– es eminentemente práctico, no se mencionan los conceptos como tales, sino que se busca su comprensión y su posterior aplicación, procesos obligados en la verdadera comprensión del conocimiento.

Paralelamente, se realiza un trabajo semántico, ya que las palabras no sólo son trabajadas en sus propiedades formales, sino también en su cualidad significativa. De este modo, se construye también –al avanzar por las palabras– un terreno de ideas y conceptos ricos en significación para el adulto analfabeto. Todas las palabras que el método plantea están contenidas en la realidad del adulto. Esto fomenta que, antes de que se entre de lleno al trabajo con letras, se haga una discusión que relacione al adulto con la palabra: al texto con su contexto. En el trabajo con este método se propone una discusión inicial antes de entrar de lleno en el trabajo de análisis silábico con cada palabra. Paulo Freire llama a esta discusión *círculos de cultura*, ya que es el espacio en el que todos los participantes en la clase hacen una reflexión en torno a problemas de su realidad y finalmente se asumen como sujetos de su cultura, lo único que necesitan es el vehículo de la lectoescritura para entenderlo cabalmente e incidir en él, poder transformarlo. De esta forma se fomenta la cualidad ‘funcional’ de la lectoescritura, pues se plantea en función de la realidad de quien lo aprende y sólo tiene sentido si se relaciona con la vida del adulto y si se trata de algo que pueda resultarle de interés y/o de provecho.

Los conceptos que se deben aprender mediante el trabajo con las 14 palabras, tanto en lectura como en escritura, son:

-palabra

-sílabas

-familias silábicas

-formación de otras palabras

-formación de enunciados (de gradual complejidad)

-formación de textos y trabajo con lecturas de comprensión (también de gradual complejidad).

Cabe mencionar que en cada nueva palabra se deben incorporar los conocimientos de la palabra anterior. De tal forma, cuando se ejercite la lectoescritura, se podrá realizar la totalidad de las habilidades, ya que son, en cierto modo, acumulables.

A continuación expongo las habilidades que, a mi juicio, se pueden y deben impulsar en el trabajo con cada palabra generadora. Como ya mencioné, tales habilidades deben plantearse como un todo, un conjunto de realización pragmática que lleve al adulto al uso pleno de su lenguaje.

PALA:

-esta palabra es la más importante, ya que en ella se introduce al adulto en la forma de trabajo y la dinámica que plantea el método de palabra generadora. También se inicia con el aprendizaje de la tercera parte del alfabeto, si se considera que se debe aprender aquí las 5 vocales y otras 4 consonantes (*p, l*, y se plantea la introducción de *b* y *y*); esto es 9 letras de 27 que tiene el alfabeto<sup>70</sup>. Es por esto que el avance en esta

---

<sup>70</sup> El conocimiento de las letras nunca es aislado, se realiza en el contexto de su sílaba y de su palabra.

- palabra se hace tan lento.
- se debe fomentar incansablemente la concepción silábica.
- se introduce en el conocimiento de la propiedad inversa de las sílabas (para 'la', 'al').
- se presenta la letra 'y' como herramienta de conjunción.
- en lo semántico: discusión con temas como trabajo, producción, agricultura, construcción, etc<sup>71</sup>.

#### VACUNA:

- se presenta la primer palabra trisilábica simple<sup>72</sup>.
- se amplía el conocimiento de consonantes con las letras 'v', 'c' y 'n'.
- se repasa el uso de inversas (para 'na', 'an').
- se debe aprender el uso del fonema /k/ a partir del conocimiento de las letras 'c', 'k' y 'q'.
- en lo semántico: salud, servicios, vacunación, infancia, vacunación animal, etc.

#### BASURA:

- se amplía el conocimiento de consonantes con las letras 'b', 's' y 'r'.
- se compara el uso de 'b' y de 'v'.
- se debe aprender el uso del fonema /s/ a partir del conocimiento de las letras 's', 'c' y 'z'.
- se repasa el uso de sílabas inversas (para 'su', 'us').
- en lo semántico: higiene, contaminación, reciclaje, usos y tratamientos de la basura, etc.

<sup>71</sup> Los temas de discusión provienen, parcialmente, del *Manual del alfabetizador*.

<sup>72</sup> Por sílaba simple entendemos aquella formada por consonante y vocal (CV).

**MEDICINA:**

- se presenta la primer sílaba tetrasilábica simple.
- se amplía el conocimiento de consonantes con las letras 'm' y 'd'.
- se refuerza el uso de la letra 'c' como fonema /s/.
- se trabaja con las letras 's' y 'z' como fonema /s/.
- en lo semántico: enfermedades, causas y prevención, doctores y servicios, curaciones alternativas, etc.

**CANTINA:**

- se presenta la primera sílaba mixta (can)<sup>73</sup>.
- se amplía el conocimiento de consonantes con la letra 't'.
- se presentan otras posibilidades de sílabas mixtas.
- se reincorpora el uso de la letra 'q' para el conocimiento de sílabas como 'quen' y 'quin'.
- en lo semántico: alcoholismo, causas y posibles soluciones, bebidas típicas y su elaboración, etc.

**TRABAJO:**

- se presenta la primer sílaba compuesta (tra)<sup>74</sup>.
- se aprende el uso de la letra 'j' como fonema /x/ y se compara esta propiedad con la de la letra 'g' en el mismo uso fonémico en los casos 'ge' y 'gi'.

---

<sup>73</sup> Sílaba mixta es la compuesta por consonante, vocal y consonante (CVC).

<sup>74</sup> Sílaba compuesta es aquella que está formada por consonante, consonante y vocal (CCV).



-en lo semántico: tipos de trabajo, el trabajo de la mujer vs. el del hombre, derechos laborales, organizaciones comunitarias, cooperativas, desempleo, salario, etc.

#### GUITARRA:

-se aprende el uso de las letras 'g' como fonema /g/, y 'r' y doble ere, 'rr' como fonema /r̄/.

-se reitera el conocimiento de las funciones fuerte y débil de las letras a partir del repaso con las dos letras anteriormente expuestas.

-se ejercita la diferenciación en el uso de las letras 'g' y 'j' a partir de la doble posibilidad fonémica de la primera.

-sólo cuando es posible, se recomienda la presentación de la diéresis para el pleno uso de la letra 'g' como fonema /g/.

-en lo semántico: música que gusta y se oye en la comunidad, festividades, bailes típicos, música como medio de expresión de pensamientos, sentimientos y tradiciones, cómo se hace una canción, etc.

#### FAMILIA:

-se amplía el conocimiento de consonantes con la letra 'f'.

-se incorpora el concepto de diptongo.

-se debe descubrir todas las posibilidades de diptongo con las distintas vocales.

-en lo semántico: vida familiar, importancia de la comunicación al interior de las familias, planificación familiar, derechos, obligaciones, responsabilidades y roles, etc.

## LECHE:

- se presenta el uso de las letras 'ch' como fonema /tʃ/.
- se emplea el conocimiento anterior para repasar el uso específico de la letra 'h'.
- se repasa el uso de sílabas inversas (para 'le', 'el').
- en lo semántico: alimentación infantil, estrategias para su buen uso y conservación, recetas, producción animal, etc.

## TORTILLA:

- se repasa el uso de sílabas mixtas con el caso 'tor'.
- se aprende el uso del fonema /dz/ y sus representaciones en las letras 'll' y 'y'.
- procesos en la siembra y cosecha del maíz, elaboración de las tortillas, producción y distribución del grano y del producto, alimentación, etc.

## PIÑATA:

- se incorpora la letra 'ñ' al conocimiento de las consonantes.
- se repasan las sílabas simples en general.
- en lo semántico: tradición, qué representan las piñatas, festividades, formas de diversión, historia y significación de las tradiciones, etc.

MÉXICO<sup>75</sup>:

- se enseña el uso de acentos y de otras reglas ortográficas posibles.
- se aprende el uso de la letra 'x' y sus posibilidades fonémicas: /x/, /ʃ/, /ks/ y /s/.

---

<sup>75</sup> La inserción de 'México' no se contemplaba en la estructura del material que empleó el INEA en la década de los 80-90. Actualmente sí se contempla y el orden cambió.

-en lo semántico: concepto de nación, qué nos hace mexicanos, territorio, culturas, ecosistemas, constitución, política, geografía, producción, etc.

#### MERCADO:

-se repasan las sílabas mixtas (mer).

-se repasa el uso de las letras 'k' y 'q' como fonema /k/ a partir de la sílaba 'ca'.

-en lo semántico: finanzas familiares, producción y distribución de los alimentos, costos de vida, actividades comerciales, etc.

#### EDUCACIÓN:

-se presenta la sílaba compleja con el caso 'ción'<sup>76</sup> y se ejercitan todas las posibles manifestaciones de este tipo de sílaba con el conocimiento ya de casi todas las consonantes.

-en lo semántico: importancia de la educación, educación de adultos, educación infantil, necesidad de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, capacitación para el trabajo, reflexión en torno al propio proceso educativo, necesidades nacionales de educación, causas y consecuencias del rezago educativo, propuestas para mejorar esta situación.

Con base en estas observaciones realicé una investigación de campo, mediante la aplicación de una encuesta a adultos de los estados de Puebla y Tlaxcala que en ese momento se hallaban en mitad de un proceso de alfabetización. La encuesta presenta

---

<sup>76</sup> Este tipo de sílaba compleja se compone de una consonante, un diptongo y una consonante (CVVC ó CDC).

los casos de 51 adultos y fue realizada con la colaboración del grupo de alfabetizadores de la Campaña de Alfabetización Zapata- Ixtacamaxitlán y con el apoyo de su coordinador, Pável Ramírez, y de algunos de los miembros de su comisión de Académico. En el siguiente capítulo expondré los resultados que ésta arrojó. Se trata de una encuesta inicial en la que el objetivo era observar cuál fue la situación educativa previa al proceso de alfabetización con el método Palabra Generadora. No se evalúan los resultados de la aplicación del método porque estos adultos recién iniciaban, al momento de ser encuestados, su alfabetización con dicho método, por lo que la evaluación del mismo se torna inapropiada. Sin embargo ya hay trabajo, estas personas se siguen alfabetizando con el mismo método y será interesante volver a aplicar dicha encuesta para, entonces sí, realizar una evaluación positiva más precisa del método, en vista de que estos adultos se hayan convertido, finalmente, en adultos funcionalmente alfabetizados.

## CORPUS Y ENCUESTA.

El corpus de esta investigación se conformó por adultos inscritos en la campaña de alfabetización “Zapata-Ixtacamaxtitlán 1999” y la encuesta se realizó en trabajo conjunto con dicha campaña (organizada por los colegios C.E.M.A.C. y C.I.E.<sup>77</sup>), la cual fue realizada por un grupo de 30 jóvenes de entre 16 y 21 años durante el periodo vacacional de junio, julio y agosto de 1999, en las comunidades de La Sierpe (Gustavo Díaz Ordaz), Tres Ríos y El Epazote; La Mesa y Texocotla de los municipios Zapata (Tlaxcala) y San Francisco Ixtacamaxtitlán (Puebla), en la sierra fronteriza de estos dos Estados. Estas comunidades se hallan a no más de 20 minutos de terracería la una de la otra, se trata de comunidades rurales que tienen como principales actividades el cultivo de maíz y haba, la crianza de ganado –en casos contados–, o el trabajo como jornaleros en una ciudad industrial no muy lejana (Xicohténcatl).



<sup>77</sup> C.E.M.A.C.: Comunidad Educativa Montessori A. C. y C.I.E.: Centro de Integración Educativa, sur. La campaña fue organizada por dichas escuelas y fue coordinada directamente por Pável Ramírez Hernández.

Son comunidades con clima extremoso, muy golpeadas por la falta de lluvia, por el granizo y por la condición semiárida de una tierra erosionada e impropia para labrar. Sólo dos de las comunidades contaban con teléfono, no había drenaje en ninguna de ellas y algunas casas, sobre todo las lejanas, no tenían siquiera luz. El trabajo no estaba bien pagado y para que lo fuera, medianamente, la gente —sobre todo adultos en edad productiva— tenían que emigrar a las ciudades, grandes o pequeñas, con cierto grado de desarrollo industrial o comercial como Apizaco, Tlaxcala, México e incluso los Estados Unidos.

Durante la campaña de alfabetización se trabajó con alrededor de 193 alumnos adultos, divididos por comunidades de la siguiente manera: La Sierpe: 128, La Mesa: 50, Tres Ríos: 10, El Epazote: 3 y Texocotla: 2. Resulta interesante comparar estos datos con los que aporta el INEA en materia de rezago educativo para las comunidades de Tlaxcala, específicamente para el municipio de Zapata. A continuación se exponen los datos:

<i>Comunidad</i>	Analfabetos según el INEA	Analfabetos inscritos en la campaña
La Sierpe	90	128
Tres Ríos	3	10
El Epazote	7	3

El Epazote es una ranchería muy pequeña y ciertamente no se trabajó con toda la gente que pudo haber sido analfabeta, pero en los otros dos casos es evidente que, como por lo general se supone, las estadísticas del INEA son algo imprecisas y ciertamente optimistas. Las edades iban desde los 16 y hasta los 84 años, con una participación de mujeres del 60 % y un 40 % de hombres. Las clases se organizaron

en varios grupos según el nivel, los horarios y las necesidades de la gente. Se formaron 74 grupos que tenían desde 12 hasta 1 ó 2 alumnos (éstos eran la mayoría). El nivel de alfabetización de la gente fue establecido a partir de los propuestos por Emilia Ferreiro y bajo las siguientes claves:

$A_0$ = presimbólico/concreto.

$A_1$ = simbólico/presilábico.

$A_2$ = silábico.

$A_3$ = silábico-alfabético.

RO= Reforzamiento y Operaciones. Esta es una categoría añadida en el proyecto de la campaña de alfabetización y se refiere a todas aquellas personas que en algún momento tuvieron la capacidad de leer y escribir, pero que con el paso del tiempo la olvidaron o la dejaron en desuso, y que sólo necesitan un *reforzamiento* de lo que ya saben, pero no recuerdan o no pueden integrar a su vida diaria. También se clasifica aquí a los adultos que tuvieron una instrucción primaria deficiente y que por esta o alguna otra razón dejaron truncado su aprendizaje; adultos que necesitan, más que un reforzamiento, una pequeña ayuda para “terminar” de aprender (porque *nunca* se deja de aprender) lo que necesiten y empleen, y echarse a andar como usuarios plenos del sistema. La O se refiere a *operaciones*, pues en este nivel –ya con cierto manejo del sistema de lectoescritura– los adultos están en un muy buen momento para comprender y aprender las operaciones aritméticas básicas (suma, resta, multiplicación y división) y poder emplearlas e integrarlas a su experiencia y en los problemas o situaciones que les presenta su vida cotidiana.

También se dieron algunas clases de primaria y secundaria. La organización de personas por niveles fue la siguiente:

Nivel	Número de personas
A <sub>0</sub>	8
A <sub>1</sub>	25
A <sub>2</sub>	21
A <sub>3</sub>	13
RO	82
Primaria	32
Secundaria	12

Como se puede observar, el número de analfabetos es de 149, es decir, el 77.20 % de la población con la que se trabajó, contando a los RO como analfabetos ya que, hablando estrictamente, no están plenamente alfabetizados. Es importante decir que todas las personas acudían voluntariamente a las clases —de dos horas diarias, de lunes a viernes— y no ponía de su parte más que las ganas y el interés por aprender. El grupo alfabetizador, mediante sus coordinadores, se encargó de conseguir los fondos necesarios para que su proyecto fuera auto-sustentado y pudieran así prestar un servicio absolutamente gratuito y benéfico a la gente de las comunidades. No existió ningún requisito previo para que la gente ingresara: no importaba si habían o no ido a la escuela, si vivían lejos, si no tenían dinero, si ya estaba inscritos con el INEA, etc.; de hecho el trabajo se llevó al cabo en coordinación con el INEA, pero mantuvo siempre su carácter independiente. Los alfabetizadores hacían el trabajo y el INEA lo reconoció, lo aprobó, lo acreditó y le dio cierto seguimiento, sobre todo una vez que los estudiantes-alfabetizadores tuvieron que regresar a la ciudad.

La encuesta realizada para esta investigación fue planteada con el objetivo de que la gente pudiera hablar acerca de su experiencia en los procesos de enseñanza-



aprendizaje y nos diera información en cuanto a cómo se había educado anteriormente para poder así comprender el origen de sus lagunas o problemas. A partir de estas observaciones generé algunas propuestas. También para que pudiéramos entender su proceso y desarrollo como gente involucrada, en ese mismo momento, en un proceso de alfabetización y así aventurar una evaluación del método de Palabra Generadora sobre sus resultados adecuados y positivos o sobre sus limitaciones.

Las preguntas expuestas fueron planteadas no como un cuestionario, sino como una guía para la observación de varios factores a partir de su realización oral. A esto se debe que algunas respuestas sean más amplias que otras. El alfabetizador que las aplicó tuvo la libertad plena de manejarlas, cambiarlas de orden y profundizar o no en aquellas que considerara pertinente. Se recomendó que las preguntas NO fueran leídas ni entregadas al alfabetizando de manera escrita para que así no sintiera ningún tipo de presión ante la idea de un posible examen. Además, los alfabetizadores que las aplicaron tenían la indicación de anotar cualquier otra nueva información aportada y entregar sus resultados con la mayor cantidad de observaciones posibles. Cuando fue posible, incluimos en la pregunta las posibilidades de respuesta para hacer del análisis estadístico una tarea más sencilla y pulcra; las preguntas fueron mayoritariamente planteadas en función de positivos y negativos, para que la gente ubicara más sencillamente su experiencia y para que, al hablar de lo negativo, nosotros supiéramos qué es lo que la gente rechaza y así lograr hacer un análisis *crítico* del método con el que fueron alfabetizados y del que nosotros empleamos y proponemos: Palabra Generadora.

## ANÁLISIS Y GRÁFICAS

### Preguntas

Las preguntas planteadas en la encuesta fueron las siguientes:

- 1) ¿Ha tenido usted alguna experiencia de enseñanza anterior a ésta?
- 2) ¿Fue usted a la escuela?
- 3) ¿Cómo le enseñaron a leer y a escribir? (aunque no haya aprendido)
- 4) ¿Le gustaba ir a la escuela o se aburría? Sí/no ¿porqué?
- 5) ¿Cómo eran sus maestros y cómo se portaban con usted?
- 6) ¿Hace cuánto —en qué época— fue a la escuela?
- 7) ¿Porqué la dejó?
- 8) ¿Todavía se acuerda de lo que le enseñaron? Sí/no, ¿porqué cree?
- 9) ¿Qué hizo con lo que aprendió?/¿Para qué le sirvió?
- 10) Observaciones.

### Análisis

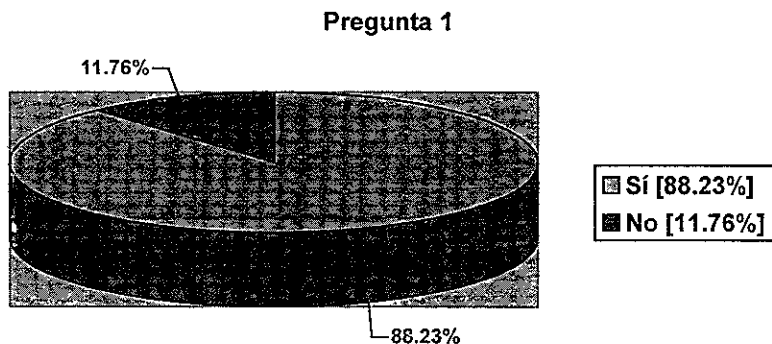
Para el análisis de las preguntas tomo las encuestas hechas a 51 personas que trabajaron en la mencionada campaña de alfabetización. Este número permanece como total en las dos primeras preguntas, pero a partir de la pregunta número tres dejo fuera a aquellos que en la pregunta número dos respondan que no, es decir, a 11 personas, por lo que el total de encuestas analizadas en las preguntas tres a nueve es de 40 personas.

**Pregunta número uno:**

*“¿Ha tenido usted alguna experiencia de enseñanza anterior a ésta?”*

Considero aquí como personas que sí habían tenido una experiencia anterior a aquellas que fueron a la escuela, que trabajaron (o trabajan) junto con el INEA, que fueron a la escuela nocturna, que aprendieron con algún maestro particular o que fueron enseñados –o cuando menos se intentó– con la ayuda de otras personas, como amigos o familiares. La gente que no tuvo alguna experiencia previa atribuye esta situación a que eran pobres, no había escuela, eran mujeres o a que sus padres no consideraron necesario instruirlos.

Sí: 88.23 % (45 personas); No: 11.76 % (6 personas). Total = 51 personas.



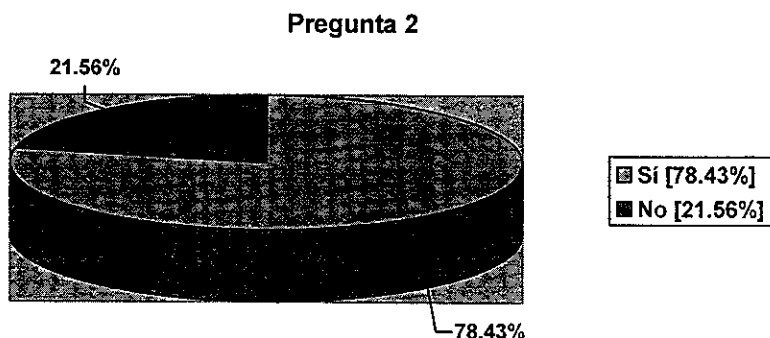
Técnicamente, sólo 6 personas serían analfabetas, pues el resto tuvo una experiencia de enseñanza anterior que, en la mayoría de los casos, fue la instrucción primaria –no por fuerza completa. Sin embargo, el total de personas analfabetas en esta encuesta es

de 47, es decir un 92.15%<sup>78</sup>; lo cual obliga al cuestionamiento de esta situación y la lamentable respuesta sólo puede ser que en la situación educativa de nuestro país la escolaridad no significa alfabetización.

Pregunta número dos:

*“¿Fue usted a la escuela?”*

Sí: 78.43 % (40 personas); No: 21.56 % (11 personas). Total= 51 personas.



Como se observa, el número de personas que fue a la escuela es superior; ubico en esta categoría a las personas que fueron a la escuela nocturna o participaron con el INEA. Sin embargo, es importante reflexionar en torno a la razón por la que el 21.56% de la gente no fue a la escuela. Las razones son variadas, pero tienen que ver todas con problemas de marginación:

- ser mujeres
- tener que trabajar desde pequeños

---

<sup>78</sup> Considerando a los RO como analfabetas.

- falta de recursos económicos
- porque no había escuela

Hay gente que, pese a no haber asistido a la escuela, aprendió algo –o lo intentó– con la ayuda de amigas, hermanos, padres o, en el caso de las mujeres mayores, al escuchar a sus hijos y nietos estudiar (# 32 y 33). Otros tuvieron que hacerlo por necesidad y por cuenta propia, pues debían atender una tienda (# 3) o tenía un cargo público, comisariado ejidal (# 8).

Es relevante la categoría del 21.56% de las personas que no fueron a la escuela, pues, en cierto sentido, aprendieron solas. Como se puede suponer, en esta circunstancia los métodos y las formas empleados en la enseñanza son mucho más variables, ya que implicó la puesta en práctica de estrategias personales y en todos los casos se careció de mayor guía u orientación por parte de instituciones o personas capacitadas. Los resultados fueron polarmente opuestos: o hicieron del autodidactismo su única opción para salir adelante y son ahora usuarios regulares del sistema, o se mantuvieron estancados en los niveles más iniciales por falta de práctica y de constancia. Lamentablemente, este último caso es el más frecuente. Cabe hacerse la pregunta de si esta gente decidió aprender sola porque sentía vergüenza o temor a no ser socialmente aceptada, o porque tenía desconfianza de las instituciones encargadas de la educación. Me parece muy importante hacer notar cierta particularidad: casi el 70% de las personas encuestadas que carecieron de instrucción escolar son mujeres, y en todos los casos ellas indicaron que en su época “no se usaba” que las mujeres fueran a la escuela (# 30 y # 31) o que sus papás sólo dejaban ir a los hermanos varones (# 42). Esto habla de una terrible desigualdad en la condición social de la mujer; es indignante que aún se encuentren casos en los que el analfabetismo tiene su origen en el profundo rechazo de género que se da a las

mujeres en este país. Es un claro ejemplo de cómo, según dice Bourdieu, el poder “se ejerce de forma invisible y anónima, mediante acciones y reacciones, anárquicas en apariencia, pero, de hecho, impuestas estructuralmente de agentes e instituciones incluidos en campos a la vez competidores y complementarios”<sup>79</sup>. Es importante —y vergonzoso— señalar que existe *gran* cantidad de gente que careció de instrucción escolarizada por cuestiones económicas o sociales, con historias dignas de ser conocidas y profundamente revisadas. Un ejemplo es el de Doña Sofía, quien comenta que, como su madre no la dejaba ir a la escuela, se iba a escondidas y escribía en un cartón con un pedazo de carbón (ver # 41).

Pregunta número tres:

*“¿Cómo le enseñaron a leer y escribir?”*

Para el análisis de esta pregunta dejo fuera a aquellos que en la pregunta anterior respondieron que no, es decir, a 11 personas (números 3, 8, 13, 22, 30-33, 36, 37 y 42). Esto para poder analizar de manera más precisa la experiencia de enseñanza formal y la evaluación que los adultos hacen de esta. El hecho de que la gente no haya ido a la escuela no es un asunto trivial, como vimos en la pregunta anterior. Sin embargo, para mi trabajo, es indispensable considerar, a partir de esta pregunta, solamente a la gente que fue a la escuela para que aporten datos y experiencias. No tendría ningún sentido lo que la gente sin escolaridad pudiera responder en ellas. Así, el total para esta pregunta es de 40 personas.

Las respuestas a esta pregunta fueron variadas como variadas son las circunstancias personales. Sin embargo, traté de ubicar ciertas características que se presentaron como constantes en varios casos. Hay que observar que las respuestas reflejan, a la

---

<sup>79</sup> Pierre Bourdieu, *Meditaciones pasalianas*, Anagrama, Barcelona, 1999, p. 137.

vez, dos cosas: situación académica y situación personal, ya que por un lado está la gente que pudo decir algo acerca de cómo se le enseñó, pero por el otro hubo gente que, por razones personales muy particulares, asoció esta experiencia con características o momentos de su vida. Así, determiné seis categorías:

*Por letras* (60%, 24 personas): para todas aquellas personas que las aprendieron de manera aislada por medio de la memorización del abecedario, a partir de su nombre, o con vocales o consonantes; aunque después les hayan enseñado a unirlos con o sin la explicación de sus sonidos. En esta categoría incluyo a aquellos que, si bien aprendieron solos (o sin escolaridad), aportaron en su respuesta datos en torno al ‘método’ con que les enseñaron, siempre y cuando éste haya sido por letras.

*Por letras y sílabas* (20%, 8 personas): siempre y cuando el adulto haya mencionado literalmente la palabra ‘sílabas’; ya que creo que esto implica una concepción más elaborada de la lengua y de su aprendizaje. El hecho de que recuerden las letras parece ser la norma, pero aquellos que recuerdan (tanto como para mencionar) las sílabas, es porque tienen esta habilidad aún ‘fresca’ e incluso bien desarrollada; implicando que comprenden la importancia de lo sonoro y que ubican una forma inmediata de unión, que haga que las letras tengan sentido (aunque sea poco) unas con otras. No considero aquí a quienes dijeron que unían letras, ya que decir esto es una deducción lógica de quien sabe que sólo así (juntas) significan, pero no sabe –o no recuerda haberlo sabido– que esta unión debe ser primero silábica.

*Por letras y palabras* (5%, dos personas): aquellos que, con o sin dibujos, aprendieron con estas dos entidades simultáneamente; doy por hecho que en este proceso el paso

por lo silábico era omitido. Tal vez entendían las letras como la unidad mínima de escritura, y la palabra como unidad de significado, y pensaron que el paso directo de una a otra era lo mejor. No incluyo aquí a quienes dijeron que unían letras para formar palabras, por que en ese caso las letras eran punto de partida y las palabras punto de llegada, mientras que aquí ambas entidades son elementos origen y elementos objetivo a la vez.

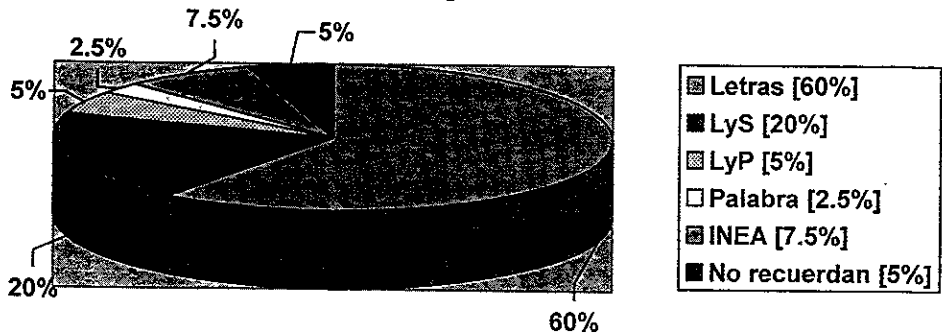
*Por palabras* (2.5%, sólo 1 persona): en aquellos casos que el adulto recordó que fue ésta la unidad básica a partir de la cual aprendió a leer y escribir; sólo cuando haya sido entendiendo la palabra rigurosamente como unidad.

*Con el INEA* (7.5%, 3 personas): aunque hayan tenido escolaridad o no durante la infancia, consideré esta categoría para aquellas personas que conservan al INEA como su experiencia educativa no sólo más cercana, sino más eficiente e influyente.

*No recuerdan* (5%, 2 personas): aquellos casos que por falta de memoria no lograron aportar mayor información o dato al respecto.



## Pregunta 3



Como se puede observar en la gráfica superior, la mayor frecuencia (60%) corresponde a las personas que aprendieron a leer y escribir por letras. Es muy probable que esto se deba al hecho de que, cuando ellos fueron a la escuela (y sobre todo en el entorno rural), éste era el único método que se usaba y que se tenía por el más eficiente. Basta calcular un cierto rango de tiempo promedio a partir de las edades de los alumnos para suponer que esto es cierto (estamos hablando de la temprana y mediana primera mitad del siglo). Sin embargo es también bastante probable que ésta sea la forma en la que aún se enseña, que éste sea el método dominante establecido por una creencia, por la impresión de que es la forma más adecuada o porque así se le enseñó a quienes hoy enseñan. Es comprensible que los adultos conserven hasta el momento recuerdos y habilidades propias de este tipo de enseñanza; aunque por otro lado, también mantienen todas sus disfunciones, ya que hoy es bien sabido que esta forma dista mucho de ser la ideal (ver, para mayor información y argumentos el capítulo “Métodos empleados en la experiencia alfabetizadora”).

De las categorías letra/sílaba, y letra/palabra predomina la primera. Como ya expliqué, esto puede ser una ventaja: sobre todo si en este nivel se truncó la enseñanza, es mucho más sencillo –para el adulto y para el alfabetizador– partir de este conocimiento previo para continuarla, ya que éste es un conocimiento previo que se adecua no sólo a los materiales y métodos de tendencias actuales, sino también a la realidad de la lengua y a sus características más fáciles de ubicar y aprender. El caso de la gente que aprendió con letras y palabras es más bien algo local, que se presentó en una comunidad en específico (La Mesa) y que, atribuyo, responde a una estrategia particular o personal propia del maestro que les enseñó en ese lugar y en ese momento (las dos personas tienen 30 y 35 años).

La única persona que aprendió a partir de palabras, parece haberlo hecho sin el ejercicio de análisis de sus partes, de hecho indica que había que aprenderlas completas (bajo amenaza de golpes). En este caso se puede apreciar que el adulto (24 años) aprendió así una vez que en nuestro país se tuvo claro que la enseñanza por letras no es lo ideal. Sin embargo, a causa del maltrato y de la obligación de memorizar mecánicamente las palabras, esta persona sólo recuerda las vocales e incluso a estas no las puede aplicar en nada de su vida personal o laboral.

Dos de las tres personas que trabajaron con el INEA no tienen recuerdos agradables de esta experiencia, pero todas (incluso la tercera) tienen cierto conocimiento y fluidez en la lectoescritura. Aquellas que comentaron algo acerca del método –claramente palabra generadora– recuerdan bien cual era la dinámica de trabajo con éste, aunque una la señala como una “forma rara” de enseñar, con la cual, “ni aprendió nada” (# 41). La señora de este caso tiene 65 años y una historia de aprendizaje más que particular, por lo que atribuyo su decepción a que durante su vida experimentó múltiples y diversas formas de enseñanza y seguramente, para cuando

inició su aprendizaje con palabra generadora, la noción de letras estaba aún arraigada y la edad tampoco le ayudo mucho (al parecer tenía 40 años). También creo que su opinión puede estar fundada en el hecho de que, para muchas personas y sobre todo en el entorno rural, lo nuevo puede parecer no sólo “raro”, sino también inconveniente. Existe una cierta resistencia, sobre todo en la gente mayor, a aceptar modelos o enfoques nuevos cuando estos parecen oponerse al conocimiento que ya tienen de las cosas, sobre todo cuando este conocimiento ha sido arraigado por el tiempo y el desuso y no por la práctica constante y el cuestionamiento que se dé al conocimiento. Además cabe mencionar que esta señora sí aprendió, puede leer y escribir con mínimas equivocaciones y ha utilizado esta capacidad para relacionarse con su entorno, de hecho comenta que utiliza esta capacidad incluso para leer libros de la iglesia.

Son sólo dos los casos de gente que no pudo recordar ni un poco cómo le enseñaron, aunque es importante decir que ambas fueron a la escuela (una indica que fue hasta segundo grado). En ambos casos el uso que se hace del sistema no es adecuado ni funcional, tienen deficiencias en su manejo y no lo emplean para nada en su vida cotidiana.

Para terminar puedo decir que el hecho de que la gran mayoría de la gente haya aprendido por medio de letras, responde a una situación coyuntural del método y de la idea de alfabetización que en ese momento prevalecía en nuestro país y que, aparentemente, esto no les ha brindado mucha ayuda. Es también probable que, como ya mencioné, ese momento llegue hasta nuestro presente y ésta sea la práctica más usual en lo que se refiere a alfabetización. La gente con quien se articuló la enseñanza de los conceptos de palabra o sílaba pueden haber experimentado una mayor

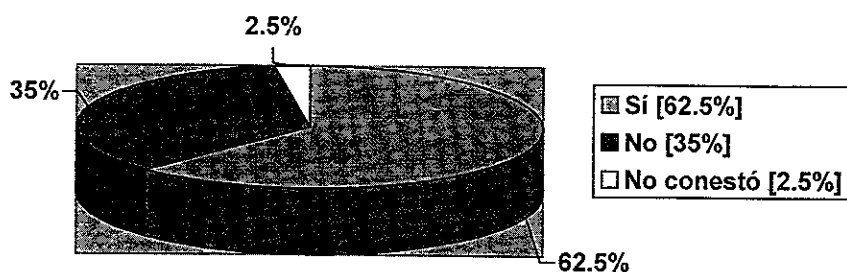
flexibilidad que les pudiera ayudar en aprendizajes futuros. El asunto del papel del INEA o el cómo lo vivió la gente es apenas sugerente, ya que sólo tres personas estuvieron en este caso. De igual forma resulta importante hacer la observación, incluso para esta misma investigación, de cómo se sintió la gente ante el método de palabra generadora.

Pregunta número cuatro<sup>80</sup>:

*“¿Le gustaba ir a la escuela o se aburría? Sí/ no ¿porqué?”*

Esta pregunta fue planteada de entrada con la posibilidad de respuesta en su misma estructura y decidí poner la contraparte en el “se aburría” para que la gente pudiera hacer una declaración directa y honesta de cómo era su motivación y porqué estaba determinada, y también para que la gente tuviera la oportunidad de decir lo negativo a partir del hecho del posible aburrimiento. Los resultados fueron los siguientes:

### Pregunta 4



<sup>80</sup> El total para esta pregunta, y para las subsecuentes, es de 35 personas, pues, como ya expliqué, quedan fuera las 11 personas que respondieron ‘no’ en la pregunta número dos.

-Sí: 62.5% (25 personas) No: 35% (14 personas) No contestó: 2.5% (1 persona)

Resulta claro que la mayor cantidad de gente es la que en efecto disfrutó la experiencia escolar. Para la gente que no la disfrutó, hay que tener en cuenta que la pregunta era “¿le gustaba ir a la escuela?” y no si le gustaba aprender. En muchos casos la gente en efecto quería aprender pero no disfrutó la experiencia escolar.

De entre las razones por las que no les gustaba la escuela o se aburrían podemos señalar como las más relevantes la falta de interés, tener maestros “regañones”, la lejanía de la escuela, la falta de motivación por aprender y los sentimientos de incapacidad para aprender (# 41) y de ignorancia (# 6). Esto no por fuerza tiene que ver con verdadera incapacidad del alumno, sino muy posiblemente por la falta de confianza que le provocaron sus maestros o la baja autoestima que no les ayudaron a superar. Algunos otros expresaron que no les gustaba ir a la escuela, pero que, como jugaban, sí lo disfrutaban (# 15 y 34); incluso algunos de quienes dijeron que sí les gustaba lo atribuyen a la misma razón, como se verá.

La gente a la cual sí le gustaba ir a la escuela expresa como razones las siguientes: genuino interés, lo consideraban bonito, tenían gusto por aprender y simplemente les gustaba jugar. El 10% de la gente en esta categoría expresa que lo que disfrutaban era el jugar, mientras que una porción idéntica es la que expresa como motivación un verdadero gusto por aprender. Es interesante observar que la gente, pese a que aparentemente no disfrutaba la escuela, se inscribió al curso de alfabetización en el cual se hicieron estas encuestas. De igual forma, la gente que sí lo disfrutó, por alguna razón vio truncada su educación y por esta razón también se tuvo que inscribir en el curso, lo cual habla de una deficiencia en la continuidad que plantea el sistema educativo, alguna inconsistencia que valdría la pena revisar.

Pregunta número cinco:

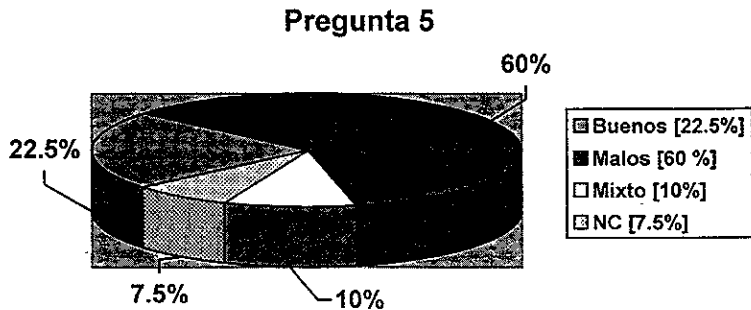
*“¿Cómo eran sus maestros y cómo se portaban con usted?”*

Buenos: 22.5 % (9 personas)

Malos: 60 % (24 personas)

Mixtos: 10 % (4 personas)

No contestó: 7.5 % (3 personas)



La gente que juzga a sus maestros como ‘buenos’ lo hace, en la mayoría de los casos, cuando eran ‘buenas personas’ y no por fuerza logran evaluar la calidad académica. Muy pocos dijeron algo similar a que eran ‘exigentes pero buenos’ (# 7). Cuatro personas se ven indecisas, pues recuerdan a maestros buenos lo mismo que a malos, en su experiencia los maestros son ‘algunos buenos y otros malos’. Cabe aquí aclarar que palabras como ‘malo’ y ‘bueno’ fueron expresadas por la gente en la totalidad de los casos, no se trató de una aproximación que planteara el alfabetizador. Sin embargo, hay que observar que la gente juzgó a sus maestros como malos –y es la clara mayoría– en función de dos aspectos indistintamente: malos como maestros (incapacidad académica), y malos como personas (maldad). Esta distinción es

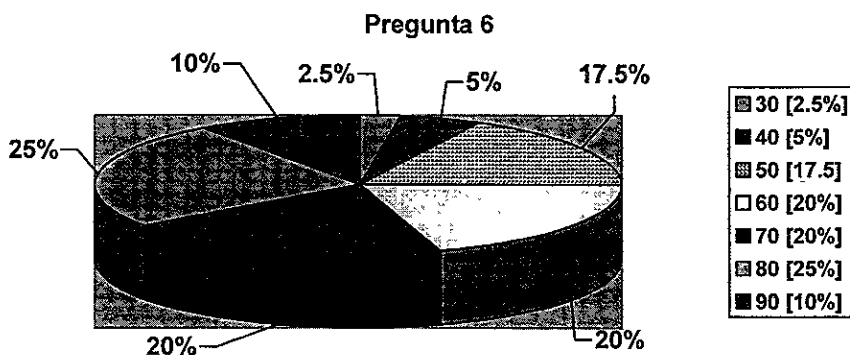
importante, pero hay que tener claro que el hecho de que los adultos juzguen las actitudes personales como factores decisivos del 'ser buen maestro' no es gratuito. Para ellos la experiencia educativa se forma también a base de motivación, y la interacción que establecen con el protagonista de su enseñanza resultó determinante. La referencia se hace al pasado, a los maestros que los educaron cuando fueron niños, sí; pero la valoración se hace hoy, así que no podríamos pensar que se sigue este criterio por falta de madurez o por exagerada sensibilidad en la cual la actitud de la demás gente afecta tanto. Incluso dejando al lado la validez de esta expresión por parte de los adultos, es bien sabido que la motivación y el trato alentador, positivo y propositivo que el maestro da al alumno, ayuda a fijar la conciencia de las capacidades, la seguridad y el interés por seguir adelante; considero inútil argumentar mucho más a favor del buen trato en la educación: me parece una premisa básica y doy por hecho que así debe ser. Sin embargo, los maestros de esta gente parecen haberlo olvidado; las historias de maltrato son una constante y se manifestaron en la vida de estos adultos con historias asombrosas. Quince personas de las que evalúan mal a sus maestros cuentan con historias de maltrato; todos ellos coinciden en que los maestros eran muy regañones, gritones e intolerantes (no tolerar la lentitud o dificultad de sus propios alumnos, # 6); también todos dicen que les pegaban, con varazos o de otras maneras. El maltrato también puede manifestarse de otras formas: con una maestra haciendo que sus alumnos laven los pañales de su hijo (# 1), con un maestro que aleja del estudio definitivamente a una muchacha por coquetearle constantemente al grado del hostigamiento (# 44), o con el maestro humillador que sólo prestó atención a lo familiares del presidente municipal (# 34). Las cinco restantes presentan casos de descuido y comentan que los maestros tenían tantas clases que dar y cuidar que no les quedaba tiempo o posibilidad de enseñar

bien. Esta práctica aún persiste en comunidades marginadas o lejanas: se construye la escuela y se abre el servicio, pero tienen sólo 3 maestros para los 6 grados de primaria y esto en el mejor de los casos: enseñar bien en estas condiciones resulta realmente complicado. Otros cuentan que la desatención era injustificada, como en el caso de las inasistencias y cuando la maestra se iba a “echar novio” (# 18) y si volvía de malas a los alumnos les tocaba regaño e incluso golpes; o cuando los maestros se “divertían” con las alumnas más grandes (# 29). En cuanto a método sólo una persona señala que sus maestros “no eran muy activos” (# 25) y otras dicen que no enseñaban bien (# 19). La persona que no contestó tuvo varias experiencias en su vida (tres o más maestros) y de la última y formal, la nocturna, no recordó ningún detalle (# 16), las otras dos no recuerdan su experiencia educativa.

Pregunta número seis:

*“¿Hace cuánto —en qué época— fue a la escuela?”*

Los resultados se exponen por década, en la que fueron a la escuela.





1930: 2.5 % (1 persona)	1970: 20 % (8 personas)
1940: 5 % (2 personas)	1980: 25 % (10 personas)
1950: 17.5 % (7 personas)	1990: 10 % (4 personas)
1960: 20 % (8 personas)	

Como la gráfica lo indica, la gran mayoría de los adultos (25%) fue a la escuela en la década de los 80, luego los 70 y los 60 (20%), posteriormente los 50 (17.5%) y finalmente los 90 (10%); en las décadas 30 y 40 tenemos sólo a 3 personas, que son la gente de mayor edad; la poca que quedó con algún interés o motivación por seguir aprendiendo<sup>81</sup>. El grueso de la gente es joven, adultos jóvenes que estuvieron en la escuela antes de que en el campo existiera un esfuerzo real y sistemático a favor de la enseñanza con métodos más activos y cercanos a su realidad. No es una coincidencia que, paralelo a este dato, hayamos observado que la mayoría de la gente (60%) aprendió por letras. Si recordamos un poco de la historia de la alfabetización en nuestro país (ver capítulo IV, 1.1) podremos notar que alrededor de estas décadas se iniciaron múltiples proyectos, superpuestos unos a otros, y que carecieron de continuidad. He aquí el resultado: la gente que se instruyó en estos tiempos es hoy analfabeta en la mayoría de sus casos. También hay que considerar que los proyectos llegan al campo siempre con un lapso considerable de retraso; tal vez, incluso cuando se generaban las propuestas, éstas nunca llegaron a las comunidades marginadas, como es el caso de éstas. Hay que notar que la inmensa mayoría de la gente se encuentra hoy en edades productivas, por lo cual un método que se hubiera vinculado con esta circunstancia y necesidad de sus vidas, habría resultado óptimo —y aún lo puede ser.

<sup>81</sup> El 27.5 % de los casos tuvieron que ser determinados, a falta de dato preciso, infiriendo la respuesta a partir de su edad.

Pregunta número siete:

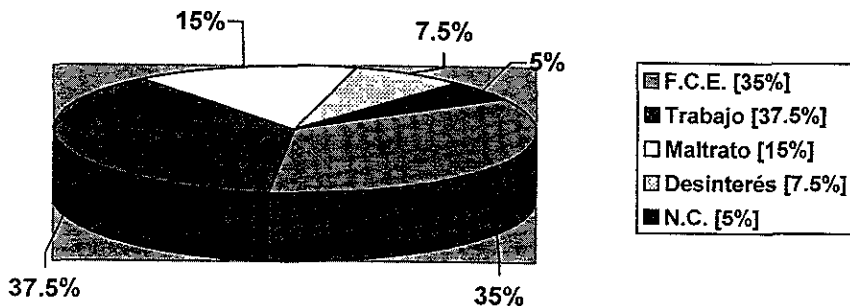
*“¿Porqué la dejó?”*

- desinterés: 7.5 % (3 personas)
- falta de condiciones escolares: 35 % (14 personas)
- trabajo: 37.5 % (15 personas)
- maltrato: 15 % (6 personas)
- no contestó: 5 % (2 personas)

Esta pregunta fue planteada dando por hecho que el adulto dejó la escuela, licencia que resultó perfectamente válida: todos los adultos dejaron de estudiar y ninguno se encuentra ahora en ningún tipo de continuidad mediante la cual puedan seguir alimentando y practicando sus conocimientos. El interés que tendrían para hacerlo resulta obvio: son personas que se inscribieron a un curso de alfabetización, el interés está ahí.

El índice de deserción es total y las causas fueron más o menos las mismas para toda la gente, organizándose de la siguiente manera:

**Pregunta 7**



Las dos razones principales son: la iniciación en el campo laboral y la falta de condiciones escolares (F.C.E.). En el primer caso puedo afirmar que de haber existido algún proyecto conjunto, que relacionara la educación con los procesos productivos, ésta gente muy probablemente habría continuado con sus estudios. Esta situación es común y es causa inequívoca de deserción escolar. Además de crear proyectos que conjunten educación y trabajo, habría que reflexionar seriamente en torno a la injusticia inherente al hecho de que la gente tenga que abandonar la escuela para trabajar y que este trabajo ni siquiera pueda garantizarles un digno nivel de vida. Habría que pensar cómo romper el círculo vicioso: si los adultos hubieran tenido educación, podrían haber accedido a un trabajo que les garantizara mayores ingresos económicos; pero si este ingreso hubiera estado desde el principio, no tendrían que haber dejado la escuela, y así podrían haber accedido a un trabajo que les garantizara...

Mi análisis de este asunto es apenas superficial. Es una situación realmente grave que necesita de un serio y estructurado apoyo para ayudar a estas comunidades a salir del rezago y la marginación que la pobreza les impone. La educación es y será siempre un muy buen inicio; pero las instituciones y partes del aparato de gobierno deben hacer también su parte con mucho más dedicación.

De nuevo, surge el asunto del maltrato, ahora como causa de deserción: algunas personas se rehusaron a seguir siendo golpeadas, maltratadas o humilladas por sus maestros y por esto se salieron (# 12, 18, 19, 34, 40 y 47) o porque, en un caso, prefirió salirse al observar que su maestro coqueteaba con ella (# 44).

La falta de condiciones escolares se expresó para esta gente de varias maneras: porque se mudaron de pueblo a uno donde no había escuela (#1, 5 y 48) o porque los maestros dejaron de asistir (#14, 16 y 29), y en muchos otros casos porque en su tiempo sólo había hasta 3° de primaria y por esta falta de infraestructura mínima, no la pudieron

continuar ni concluir.

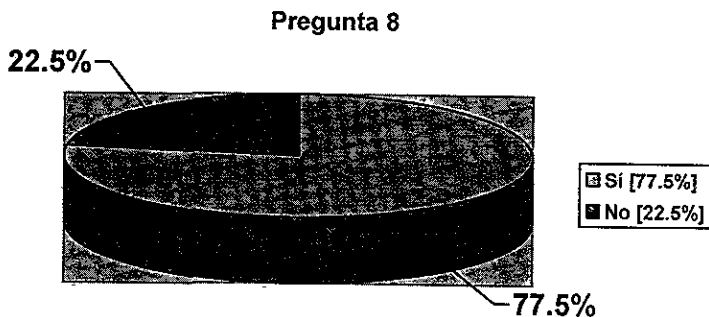
Algunos dicen que perdieron el interés, pero se puede observar que, cuando menos en dos de los tres casos, bien puede haber sido a partir del maltrato o del descuido de sus maestros; pues coincidentemente contestaron en la pregunta cinco que sus maestros eran malos con ellos (# 6 y 19). Dicen que la dejaron porque les daba flojera o porque no les gustaba, o simplemente contestan ‘nomás’ (# 24).

Pregunta número ocho:

*“¿Todavía se acuerda de lo que le enseñaron? Sí/ no, ¿porqué cree?”*

Sí: 77.5 % (31 personas) [de los que sí, poco: (20 personas), 64.51 % del 77.5 %]

No: 22.5 % (9 personas)



En esta pregunta intentamos que la gente no sólo nos dijera si recuerda lo aprendido sino porqué cree que lo recuerda, qué evaluación hace del ejercicio que ha dado a lo aprendido como para que se haya convertido en conocimiento que empleó en su vida posteriormente. Lamentablemente no mucha gente pudo decir porqué es que

recordaba o no las cosas; en un caso (#5) la falta de recuerdo es porque “no lo practicaba por la chamba”, claramente los conocimientos no tuvieron posibilidad de adecuación a la vida cotidiana y laboral de Don Enrique. La falta de práctica se manifiesta también para otras personas, Verónica (#28) dice que “ya casándose uno se dedica más a la casa y a sus hijos y ya no hay tiempo de estudiar”, algunos de los que sí recuerdan lo atribuyen a que todavía lo aplican (incluso para intentar leer la Biblia, # 47).

Así pues, resulta obvio que la utilidad y aplicación que la gente pueda darles a los conocimientos adquiridos es la clave de la permanencia que estos vayan a tener; en casos como el de Verónica de hecho se considera que el estudio es cosa aparte, inconjuntable con el resto de lo que la vida implica. Don Virgilio indicó otra latente e incuestionable posibilidad por la cual la gente olvida las cosas: “el maestro les enseñaba mal” (# 34); Don Moisés dice a su vez que se debe a que fue muy poco tiempo (# 43) y Doña Lucre y Doña Sofía lo atribuyen a la vejez: tienen 72 y 65 años (# 15 y 40).

Recordar lo que aprendieron no significa que lo hayan aprendido lo suficientemente bien como para poder usarlo. La mayoría de la gente que dijo recordar algo es porque “recuerda haber aprendido”, pero la realidad es que no lo usan. Mantienen estas ideas como recuerdos, como trozos de su memoria pasada, pero no como conocimientos que tengan dominados, a tal grado que una persona que sí recuerda lo que aprendió en la escuela, menciona la canción de los elefantes (# 38). Ese es el problema: hubo aprendizaje, pero el conocimiento cayó en desuso; esta gente careció de las condiciones mínimas de post-alfabetización que continuaran el proceso y aseguraran que el conocimiento se quedaría y sería empleado en beneficio del adulto, sus necesidades y su forma de vida. Es importante hacer notar que estas

personas se encontraban, al momento de la encuesta, a mitad de una campaña de alfabetización; esto puede haberlos hecho sentir sus conocimientos a mano, “refrescados”.

Pregunta número nueve:

*“¿Qué hizo con lo que aprendió?/ ¿Para qué le sirvió?”*

Esta pregunta resultó fundamental, pues nos indicó cómo llevó la gente el conocimiento a sus vidas; qué de lo que aprendieron sí les resultó importante y con posibilidades de uso práctico. También revela un poco de la motivación que esta gente conservó en cuanto al uso de los conocimientos, si quedaron o no ganas de continuar aprendiendo o empleando lo aprendido, así como la buena orientación que hayan recibido para poder emplear lo que les enseñaron o si esto tenía posibilidades de aplicación en sus vidas. Los resultados se expresan de la siguiente manera:

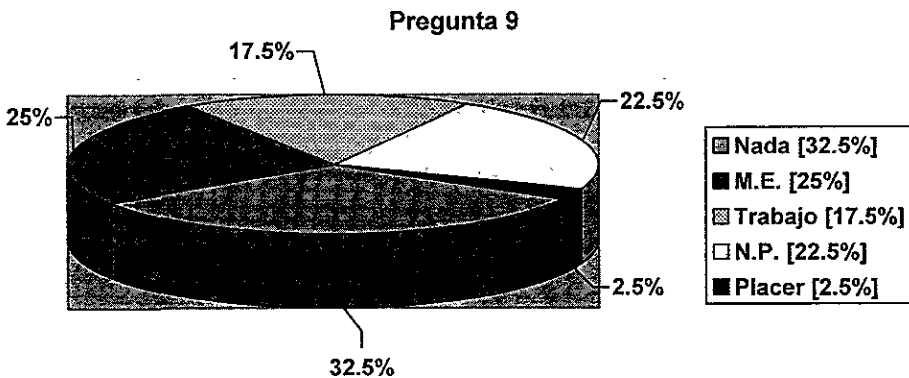
Necesidades personales: 22.5 % (9 personas)

Mundo Exterior: 25 % (10 personas)

Trabajo: 17.5 % (7 personas)

Placer: 2.5 % (1 persona)

Nada: 32.5 % (13 personas)



Es realmente lamentable observar que una buena porción de la gente (32.5 %) no pudo aplicar los conocimientos adquiridos, durante su experiencia de enseñanza, en nada. He aquí un gran problema que ya he mencionado: la falta de vinculación que existe entre el conocimiento académico y el conocimiento de mundo cuando estos se plantean como entidades aparte y no como el todo que constituye la experiencia humana en sí. La gente lo olvidó porque no practicó: no lo aplicó. Algunas personas en este caso nos comentan que es por falta de práctica o porque se dedican a ser amas de casa. Aquí salta a la vista, de nuevo, el problema de la tremenda inequidad al que se ven sometidas las mujeres, pues se les introduce en el mundo del conocimiento y se les enseña ciertas cosas a sabiendas de que, una vez que crezcan y pasen a ejercer su supuesto 'rol' de mujeres, en la casa, no podrán emplear lo aprendido. Esto no quiere decir que en las labores domésticas no exista la posibilidad de ejercitar y poner en práctica lo aprendido, por el contrario, existe un campo inagotable de aplicación de los conocimientos escolares; el problema es que se cometió un error en cuanto al qué enseñar a estas personas: se les enseñó en función del cumplimiento de cierto programa dictado y ajeno, y no se les enseñó lo pertinente para la vida, su tipo de vida que, cualquiera que este sea, es perfectamente válido e igual de importante que los demás.

El 65 % de la gente sí empleó lo aprendido, algunos para el trabajo, otros para las necesidades propias de su forma de vida, como lo puede ser las cuentas, enseñar a sus hijos, escribir cartas, "para que a uno no le vean la cara" (# 39) o que no le roben (# 2), defenderse de los rateros, hacer algún mandado, hacer las operaciones necesarias para sus tierras (# 48) atender sus tiendas, cuidar a sus cerdos (# 35) e incluso para "desenvolverse en la vida con actitudes positivas" (# 25). Como se puede observar, el conocimiento es perfectamente aplicable en cualquier ámbito de la vida personal de la gente, todo en sus vidas está lleno de posibilidades para que el conocimiento de la

lectura y la escritura tome lugar y función, se convierta en algo útil. Otras personas expresaron que emplean lo aprendido en lo que decidí llamar “mundo exterior”, esto es la relación que se tiene con la realidad más allá de las fronteras de su pueblo y de las funciones diarias que generalmente realicen en él. Algunos ejemplos son: desenvolverse con mayor seguridad y soltura en Apizaco (la ciudad más cercana), saber a qué dirección ir, “no quedarse con la duda de lo que dicen los lettereros” (# 23), ubicarse, leer papeles que tienen que ver con ayuda o ganancias para la familia (# 48), informarse, realizar los “papeleos”, saber qué medicinas comprar lo mismo para sus animales que para su familia (# 7), etc. He aquí una serie de usos potenciales para los conocimientos que se deben impartir en la escolaridad; esta gente recuerda lo que recuerda porque lo ha empleado en estas situaciones y, por otro lado, no tiene ningún sentido enseñarles cosas alejadas de lo que su mundo implica y de lo que sus gustos, intereses y necesidades exigen. Estos son los verdaderos alfabetas funcionales, los que son usuarios de sistema de escritura y lo emplean como una herramienta que los ayuda a desenvolverse en el mundo que les rodea. También lo son aquellos que emplean lo aprendido en su trabajo, ya sea en algunas cuentas, porque son cajeros, porque tienen tiendas o incluso haciendo muebles (# 21). Parece ser que existe un problema digno de analizarse en cuanto a qué es lo que se aplica de lo aprendido, porque la gente suele usar los números si tiene que ver con su trabajo, pero esto puede significar el descuido de las letras, como le sucede a Doña Elena (# 12). Sólo una persona empleó la lectoescritura por placer: Doña Dolores siguió leyendo para cantar, “leyendo las canciones de un cancionero” de su papá (# 27); la historia es muy bonita, sin embargo es triste observar que es el único caso en el cual se pudo acceder a una experiencia agradable y placentera. La gente casi no menciona como posibilidad la lectura, si acaso algunos cuentos en un caso y libros de la iglesia en otro (# 20). Orientar a la gente para que emplee la lectura en cosas que no por fuerza tienen que



tener aplicación práctica y utilitaria es también un acierto; habría que permitir y fomentar su introducción al mundo de los libros –y del goce y aprendizaje que de este se desprende– mediante la promoción adecuada de los hábitos de lectura y la formación de bibliotecas comunitarias adecuadas, de uso fácil y atractivo.

## Conclusión

Para concretar cuál sería mi propia definición de alfabetización creo, con Freire, que hay que trascender el sentido meramente etimológico de la alfabetización. Ésta no puede ser entendida como la simple enseñanza (“depósito de conocimientos”) de la lectura y la escritura, no más. De nada sirven estas dos valiosas entidades si no se les emplea y se constituyen como una herramienta que haga que el hombre comprenda su realidad y la transforme. La práctica alfabetizadora debe engendrar un procedimiento que refuerce la comprensión de los significados que en los textos se expresan, es decir, la construcción de estos. Debe abandonar los procedimientos mecánicos y atender (gradualmente y sin evadir uno solo de los siguientes momentos) la comprensión de los textos, la construcción de sus significados, la aprehensión de sus conocimientos, el empleo de estos en la vida cotidiana y la transformación de ésta a partir de una alfabetización que, siguiendo esta vía, haya implicado toda una estrategia de integración del iletrado al mundo de la comunicación y la relación con su sociedad, *su* mundo.

Una persona *idealmente* alfabetizada deberá poder comprender los varios significados que los textos implican, deberá emplear el conocimiento previo que tiene del mundo para construir estos significados, deberá poder leer comprensivamente los textos con una cierta rapidez, así como producir textos que satisfagan sus necesidades comunicativas y de expresión. También deberá emplear los conocimientos adquiridos en beneficio de su persona y de su colectividad, y, finalmente, deberá ver transformada su propia forma de ver las cosas, su rol como individuo en sociedad y su necesidad de interactuar con el mundo que le rodea, pues “alfabetizar en sinónimo de

concienciar”<sup>82</sup>. Éste concepto de alfabetización incluye las ideas de ‘alfabeta funcional’ y de ‘alfabeta político’, porque considero que la alfabetización, la real alfabetización, *debe* ser funcional y política, si no, no es alfabetización.

Freire sostenía que nadie es analfabeto por elección personal, sino por imposición de los demás hombres. Por esto hay que entender al analfabeto no como un ser inferior, sino como un ser ‘desfavorecido’ al cual todo el resto de nosotros hemos puesto en ese lugar: somos cómplices, como personas que *tenemos* la lengua escrita y no la compartimos, de su analfabetismo.

Sólo cuando las experiencias del lector se relacionan con las ideas y los conceptos expuestos en los textos es posible comprenderlos. La escritura, presentada al adulto analfabeto como una nueva posibilidad para representar la lengua, debe reunir todas las características que sean importantes para él, ya sea que las haya empleado (como usuario oral del sistema, en la comunicación cotidiana) o que haya sentido la necesidad de hacerlo (como analfabeto, entender mejor mensajes escritos que enfrenta en su realidad, cuyos beneficios no puede asir): la alfabetización debe contener, en todo momento, la lengua en movimiento, como herramienta de comunicación, de expresión, de comprensión del mundo: lengua en uso.

La alfabetización tradicional “pretende convertir la palabra en una fórmula independiente de la experiencia del hombre que la dice, desprovista de toda relación con el mundo de ese hombre, con las cosas que nombra, con la acción que despliega”<sup>83</sup>. Por esto se debe reforzar la estrecha relación del texto con el contexto; la alfabetización debe conjuntar la herramienta de la lectoescritura como eso, una herramienta que vincule, aún

---

<sup>82</sup> *La educación como práctica de la libertad*, p. 14.

<sup>83</sup> *Op. cit.*, pp. 12 y 13.

más, al hombre con lo que le rodea; con su palabra, que es suya por el simple hecho de existir, pero que lo es más cuando se alfabetiza.

Uno de los errores de la alfabetización funcional, en la propuesta de la UNESCO, fue enfocarse excesivamente en lo laboral; sobre todo en países con alto índice de rezago. Constituye, como ya mencioné, una injusticia para aquellos que no tienen posibilidad de entrar en el proyecto nacional de desarrollo ni de hacer 'redituable' la inversión que significaría su alfabetización. El MEV (Modelo de Educación para la Vida, propuesto por el INEA en este año) es un modelo no para el trabajo, sino para la vida, con lo cual incluye a todo ser humano y lo pone al mismo nivel que el resto gracias a que valora su cultura, su contexto particular y su experiencia –conocimiento previo– por distinta, particular, desconocida o poco rentable que esta sea. Aquí hay una gran oportunidad para la cultura. Se considera culturalmente valioso a todo ser humano y no hay 'selectividad' en un sentido sectario; todos somos importantes y fundamentales para nuestra cultura, todos *producimos* cultura. Ésta riqueza debe ser –porque lo es– suficiente para necesitar y merecer la alfabetización como herramienta de integración al mundo.

La idea de funcionalidad de la UNESCO se refirió a la puesta en práctica que la alfabetización puede tener en favor del desarrollo económico y productivo de los pueblos. La importancia de la *funcionalidad* no radica en estas ideas, sino en la posibilidad de que la lengua escrita sea realmente una herramienta mediante la cual el adulto pueda relacionarse de una mejor manera con su realidad (que es la nuestra también), no sólo en términos productivos, sino sociales y culturales, de relaciones humanas y de crecimiento individual. Una herramienta que le posibilite la interacción con su entorno a partir de la constante reflexión que haga acerca de éste para poder comprenderlo, manejarlo: vivirlo. Una herramienta que transforme la forma de vida de las personas, que las haga menos ingenuas y vulnerables, más críticas, más activas y más participativas, que no sólo mejore

---

sus vidas de manera tangible, sino que las transforme profundamente, a nivel humano y a nivel de humano *en* sociedad. La posición normal del hombre debe ser “no sólo estar *en* el mundo, sino *con* él”<sup>84</sup>.

La historia de la alfabetización en nuestro país se ha caracterizado, a lo largo de este último siglo, por determinarse en función de la coyuntura y del momento histórico y político en el que se vive, siempre con la mejores intenciones y con verdaderos ánimos de independencia, libertad y mejoramiento social, pero –por esto mismo– superponiéndose una sobre otra en vez de alimentarse mutuamente y generar avance con esfuerzos conjuntos. Se han emprendido innumerables esfuerzos mediante leyes y acciones directamente dedicadas a combatir el analfabetismo; se ha tratado de llevar a los más necesitados y se le ha relacionado con sus necesidades y actividades (trabajo rural u obrero), pero el hecho es que, en definitiva, estos esfuerzos no han tenido un impacto notoriamente positivo. Para superar campañas y movimientos aislados, muy determinados por su contexto específico, se planteó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) como la posibilidad de romper el camino sin salida que implica la superposición de acciones, para unir esfuerzos y para dirigir el mayor, último y definitivo esfuerzo en pos de erradicar el analfabetismo. A 19 años de su fundación el país sigue sin percibir con satisfacción los logros que éste le debió haber provisto y se hace imperante reflexionar y trabajar en la construcción de una propuesta, sólida, sistemática y continua, que ofrezca una posibilidad real para hacer del analfabetismo en nuestro país un problema del pasado y lograr así avances hacia un futuro más próspero y humano.

---

<sup>84</sup> *Op. cit.*, p. 100.

Por su parte, los métodos empleados en la experiencia alfabetizadora han alternado entre lo analítico y lo sintético, haciendo variaciones en torno a cuál debe ser la unidad con la cual se enseñe (letra, sonido, sílaba, palabra, oración, historia, cuento, etc.) y qué se debe esperar de una persona alfabetizada, todo esto en función del concepto que de *lectura* se iba teniendo. En los últimos años, los métodos se revolucionaron con la aparición de los eclécticos y, en particular, del psico-social. Los primeros revolucionaron la forma de entender la alfabetización pues le concibieron como un proceso de análisis y de síntesis coincidentemente, proponiendo un proyecto de alfabetización más cuidadoso de lo significativo y lo intelectual. El método psico-social propuesto por Paulo Freire conformó, más que un método, todo un sistema educativo que atendió a los adultos no sólo en lo referente a las letras, sino a toda su realidad y a la forma en que se desenvuelven en su sociedad a partir de las implicaciones del ser o no analfabetos. La alfabetización jamás será lo mismo luego de haber pasado por el entendimiento y la palabra de este filósofo-pedagogo de quien aún nos queda tanto por aprender si deseamos hacer de la alfabetización una práctica eminentemente humana.

Freire planteó el método de Palabra Generadora (a partir de las enseñanzas de muchos otros que le antecedieron, como el mismo Rébsamen) como uno que favoreciera la comprensión de los textos —y así de la realidad— a partir del ejercicio de aprendizaje con estructura analítica y luego sintética, atendiendo constantemente al texto y al contexto, y *generando* más significado en la construcción de significados y más forma en la construcción de nuevas palabras. Decidió emplear la palabra como unidad base para el aprendizaje de la lengua y es atinado, pues uno no lee letra por letra, sino que aventura la lectura por grupos, tal vez por sílabas, a ir construyendo la palabra a partir de su percepción general, como totalidad. Soria explica que, en materia

de lectura, ha quedado demostrado que es más fácil y rápido captar el símbolo completo, y con frecuencia grupos de ellos, y no las letras aisladas. Además, la palabra tiene para Freire un poder transformador por el simple hecho de nombrarla: éste hace que el alfabetizando transforme su visión de sí mismo y del mundo (su realidad) mientras se alfabetiza. El INEA empleó este método en la década de 1980 mediante el trabajo con 14 palabras *generadoras*, íntimamente ligadas a las formas de vida del analfabeto en México, fáciles de encontrar en su contexto y altamente significativas para él. El trabajo con estas palabras permitía al alfabetizando una comprensión gradual de las implicaciones del sistema de escritura, una asimilación de sus capacidades y un constante empleo de éstas. El problema de este método no fue el método en sí, sino su puesta en práctica: el enfoque con que se le empleó era incorrecto y cayó en desuso por lo complicado que resultaba evaluarle, por no haber dado resultados mágicos en el corto tiempo que se le empleó y por, una vez más, la coyuntura específica de aquel momento en nuestro país.

Con base en esta investigación documental realicé una investigación de campo, a partir de la aplicación de una encuesta a adultos de los estados de Puebla y Tlaxcala que en ese momento se hallaban en mitad de un proceso de alfabetización, para observar cuál era la situación previa a dicho proceso y comprenderlo mejor. La encuesta realizada arrojó datos importantes en cuanto a la valoración que los adultos hacen de su propio aprendizaje y de la enseñanza que recibieron: la mayoría de las personas encuestadas tuvo una experiencia previa y para casi todos esta experiencia fue la escuela primaria. Sólo 11 de 51 personas no fueron, todas ellas por problemas propios de la marginación (trabajo, necesidades económicas, falta de escuelas o pertenecer al género femenino). A la mayoría de los adultos le enseñaron a leer y escribir por medio de las letras, lo cual evidencia que este método sigue siendo usado

pese a que, hace tiempo, fue superada la idea de que esta forma sea la más correcta para alfabetizar. Esto resulta aún más importante si consideramos que un alto porcentaje (65%) de las personas encuestadas son adultos jóvenes que fueron a la escuela entre las décadas de 1960 y 1980; pues, pese a que en esta décadas se gestaron los cambios más importantes en la forma de entender la alfabetización, es claro que estos cambios no se reflejaron para esta gente, y es muy probable que esto aún suceda hasta el día de hoy. Asimismo, se observó que la gran mayoría de los adultos encuestados disfrutó la experiencia escolar. Son mínimos los casos en los que se presentó un desinterés real, pues éste fue por lo general provocado por agentes externos. Las personas que no lo disfrutaron expresan que sí les gustaba aprender, pero no ir o estar en la escuela, lo cual hace una diferencia importante. El interés de la gente existió y existe, tan es así que participaron en una campaña de alfabetización. Después se hizo claro que la razón por la que probablemente la gente no disfrutó la experiencia escolar (al grado de abandonarla) fueron los maestros. El 60% de los adultos expresó que fueron objeto de maltrato, acoso, discriminación, descuido (voluntario o no), enseñanza “no muy activa” e incluso declarada mala enseñanza. La deserción de la escuela o el abandono del proceso de enseñanza se debió, principalmente, a tres causas: la temprana iniciación en la actividad laboral, la falta de condiciones escolares (inasistencia de maestros, falta de escuela en el pueblo o falta de grados superiores a 3° de primaria), y maltrato. En todos los casos el problema sigue siendo la marginación; parece ser que los esfuerzos por la educación, ya de por sí bajos, no alcanzan al medio rural y menos a las pequeñas comunidades que padecen – incluso a causa del suelo o del clima– de bajas cualidades para ser productivas. Uno de los resultados más importantes que arrojó el análisis de la encuesta fue la situación de desuso en la que cae el conocimiento aprendido por los adultos durante la experiencia



escolar. La gran mayoría de las personas indicó que, en lo referente a memoria, sí recuerdan lo que aprendieron, pero sólo como recuerdo pues, en muchos casos, no lo recuerdan lo suficiente como para darle uso. Los mismos adultos atribuyen el olvido de lo aprendido a su falta de aplicación. El uso y la aplicación que la gente pueda dar a lo aprendido es la clave de la permanencia que esto pueda tener. Las personas encuestadas nos revelaron, con base en su experiencia, cuáles son las posibilidades de aplicación del conocimiento: las necesidades personales de la vida cotidiana, la relación con el mundo exterior, el desempeño en el trabajo o, sencillamente, el placer. Lamentablemente la mayoría de los adultos no viven esta situación como una realidad puesto que, en este punto de sus vidas, aún no han logrado usar lo aprendido para nada. La enseñanza que debemos asimilar a partir de lo que esta encuesta reveló es :

- es realmente necesario el empleo de otro método de enseñanza que no sea el alfabético: propongo, en concreto, el método de Palabra Generadora como lo planteó Freire y éste articulado con en el Modelo de Educación para la Vida que empezará a implementarse a iniciativa del INEA.
- las personas encargadas de coordinar este proceso de enseñanza-aprendizaje deberán estar intensamente capacitadas en la estructura del método, sus principios y sus funciones y deberán, también, encarar una actitud totalmente distinta, respetuosa, colaboradora, comprensiva y comprometida frente a los alfabetizandos.
- los contenidos de esta nueva enseñanza deberán estar estrechamente relacionados con el contexto de los adultos y deberán tener plena aplicación y posibilidades de uso en función de sus condiciones, gustos, trabajo y necesidades.

La campaña de alfabetización, a su término, tuvo los siguientes logros: a los alumnos que se inscribieron al INEA se les entregó 62 constancias de alfabetización, 15 terminaron la primaria y 57 avanzaron en promedio el 60% de la misma; también se trabajó con 15 en el nivel secundaria, los cuales avanzaron un 30%. El método Palabra Generadora fue el empleado durante la campaña y los resultados son claros. Los alfabetizadores se sintieron cómodos al emplear este método pues lo conocían a profundidad, tanto su estructura y ejecución práctica, como los fundamentos que la originan y sustentan. Incluso ahí donde había ciertos problemas con él, el alfabetizador podía resolverlos, pues se trata de un método dinámico que acepta múltiples variaciones a favor de la adecuación específica al grupo de adultos en cuestión.

Esta experiencia, aunada al conocimiento expuesto en torno a la historia de la alfabetización y de los métodos, así como a las implicaciones lingüísticas que éstos tienen, me hacen manifestarme positivamente por el empleo bien dirigido del método Palabra Generadora en un enérgico esfuerzo en favor de la alfabetización, impulsado con decisión, estructura, condiciones y seriedad. Esta es una acción necesaria y urgente si realmente queremos construir un país que provea y cuide su futuro como nación, así como el de sus individuos y el de su cultura.

## PREGUNTAS PLANTEADAS.

- 1) ¿Ha tenido alguna experiencia de enseñanza anterior a ésta?
- 2) ¿Fue usted a la escuela?
- 3) ¿Cómo le enseñaron a leer y a escribir?
- 4) ¿Le gustaba ir a la escuela o se aburría? Sí/no ¿porqué?
- 5) ¿Cómo eran sus maestros y cómo se portaban con usted?
- 6) ¿Hace cuánto -en qué época- fue a la escuela?
- 7) ¿Porqué la dejó?
- 8) ¿Todavía se acuerda de lo que le enseñaron? Sí/no ¿porqué cree?
- 9) ¿Qué hizo con lo que aprendió?/ ¿Para qué le sirvió?
- 10) Observaciones

## RESPUESTAS OBTENIDAS

\*Para el mejor entendimiento de las respuestas, utilizamos nuestra propia clasificación de niveles a partir de los planteados por Emilia Ferreiro; Ao= presimbólico/concreto, A1= simbólico/presilábico, A2= silábico, A3= silábico alfabético, Ro= reforzamiento y operaciones.

1- Gosafad Razo Montiel (Alfabetizador: Oscar Soto)

55 años, nivel: A3, gpo. S-12

- 1) Por letras.
- 2) Sí, era bonito y por eso no me aburría.
- 3) Era buena gente, no era mala, pero en la mañana nos ponía a lavar los pañales de su hijo, así que era menos la clase que tomábamos.
- 4) Entre 40 y 45 años, sólo hizo 1° de primaria.
- 5) Porque sus papás se mudaron a Díaz Ordaz.
- 6) Sí, un poquito.
- 7) Sí, para lo que se necesitara.
- 8) Aprendió muy poco en la escuela, ya que sólo estuvo hasta 1° de primaria y no tomaba bien la clase, por lo atrás mencionado (que los ponía a lavar pañales) Dejó la escuela cuando sus papás inmigraron al ejido. Yo pienso que aprendió extremadamente poco y lo poco que aprendió fue lentamente y por la necesidad. Tiene una tiendita, que es donde más utiliza la lectoescritura. No toma la clase completa porque tiene diabetes.

2.- Leonso Lara Rodríguez (Alfabetizador: Oscar S.)

40 años, nivel: RO, gpo. S-20

- 1) Por letras.
- 2) Pues era bueno para aprender cosas y todo lo que se aprende es bueno.
- 3) No enseñaban bien porque tenían que atender a 3 grupos.
- 4) Hace como 40 años.
- 5) Porque sólo había hasta 3° en Zapata.
- 6) Sí
- 7) Pues nomás las letras, porque las cuentas las aprendí yo en una semana porque una vez me robaron y le pedí a mi hermana que me las enseñara y las aprendí.
- 8) A pesar de haber estudiado hasta 3° de primaria no aprendió mucho, aprendió "junto con la vida". Fue albañil en México y construyó (maestro de obra) la iglesia y la cancha de basket de su pueblo.

## 3.- Melitón Carmona Gómez (Alfabetizador: Oscar S.)

70 años, nivel: RO, gpo. 5-12

1) Solito (no fue a la escuela).

2-6) No contestó.

7) Lo usa para su tienda, para hacer compras y recibir y leer notas y recibos.

8) A él lo enseñó a leer su papá, nunca fue a la escuela, pero aprendió a leer y a escribir por pura necesidad para su tienda, que fue la primera de Díaz Ordaz.

## 4.- Alberto Carmona León (Alfabetizador: Oscar S.)

40 años, nivel: RO, gpo. 5-20

1) Primero nos enseñaron a leer letra por letra y luego las juntaban para ir formando palabras y luego vocales.

2) Pues era bonito, pero no enseñaban bien porque sólo había un maestro para tres años (1º, 2º y 3º) y no podían estar todo el tiempo con un sólo año.

3) Buena gente.

4) Hace 32-34 años y llegó hasta 2º de primaria.

5) Porque se vinieron a Díaz Ordaz.

6) Sí.

7) Sí, se utiliza para todo: para hacer una cuenta, para leer algo en Apizaco, etc.

8) --

## 5.- Enrique Dávila Ortega (Alfabetizador: David Domínguez)

36 años, nivel: RO, gpo. 5-30

1) Sílabas para ir juntando letras, el abecedario y los nombres de las letras.

2) Sí le gustaba.

3) Bien a todo dar, se portaban bien.

4) --

5) Por trabajar.

6) Ahora que me lo recordaron un poquito, sí me acuerdo, pero antes no. Yo no lo practicaba por la chamba.

7) Para saber, sí me sirvió de mucho para salir a la ciudad y saber a qué dirección ir.

8) --

## 6.- Isabel Lara Moreno (Alfabetizador: David D.)

30 años, nivel: RO, gpo. 5-45

1) Le enseñaron el abecedario y luego por sílabas.

2) No, porque no sabía y no quería contestar los libros.

3) Cuando no podía o no se apuraba, los maestros se enojaban, porque antes no había camioneta que los regresara a Lázaro Cárdenas (se les hacía tarde).

4) --

5) Porque no podía contestar los libros y le daba flojera.

6) Sí, las cuentas más o menos y leer y escribir.

7) Casi nada porque se dedicó a hacer el quehacer de la cocina.

8) --

## 7.- Esteban Rodríguez Hernández (Alfabetizador: David D.)

30 años, nivel: RO, gpo. 5-45

1) Le enseñaron el abecedario y luego por sílabas.

- 2) Sí, porque tenía ganas de superarse y también de sacar una carrera, pero no se pudo.
- 3) Eran enérgicos, les gustaban las cosas bien hechas, eran duros en el trabajo, pero los trataban bien.
- 4)-
- 5) Porque antes nada más había hasta tercer grado y ya hasta que él fue más grande hubo sexto, pero ya no entró.
- 6) No de todo, porque ya casi no practica.
- 7) Leer papeles nada más, le sirvió para saber qué medicinas comprar para los animales y para su familia.
- 8)-

8.- Genaro Rodríguez Hernández (Alfabetizador: David D.)

75 años, nivel: RO, gpo. S-45

- 1) Su hermano le enseñó, su trabajo le enseñó a fuerzas porque era comisariado ejidal
- 7) Para hacer su trabajo.
- 8) Incompleto

9.- Emma Carmona León (Alfabetizador: David D.)

31 años, nivel: RO, gpo. S-30

- 1) Con las vocales, bolitas y palitos y juntando letras.
- 2) Se aburría porque no le gustaba.
- 3) Mal porque le pegaban cuando no hacía la tarea.
- 4)-
- 5) Se fue a Apizaco a trabajar y no sabía cómo inscribirse en la escuela.
- 6) No, se le olvidó.
- 7) Para hacer cuentas, porque era cajera en un restaurante.
- 8)-

10.- Socorro Carmona Herrera (Alfabetizador: David D.)

35 años, nivel: RO, gpo. S-30

- 1) Primero el abecedario y después a juntar sílabas y palabras.
- 2) Sí, por ir a jugar.
- 3) Buena gente, amable y trataba de dar buena clase.
- 4)-
- 5) Porque nada más había hasta tercer grado en la primaria
- 6) Sí, nunca se le ha olvidado.
- 7) Para saber a dónde va uno y hacer las cuentas.
- 8)-

11.- Alejandra Rodríguez Razo (Alfabetizador: David D.)

31 años, nivel: RO, gpo. S-30

- 1) Hacer vocales, el abecedario, hacer palabras y sílabas.
- 2) Sí, porque le gustaba aprender lo que le enseñaban.
- 3) Algunos eran enojones y otros buenas gentes.
- 4)-
- 5) Porque ya no había secundaria.
- 6) Sí, no se le olvida, por lo menos se acuerda de algo.
- 7) Le sirvió para leer letreros de calles, hacer cuentas y enseñarle a sus mimitos (hijitos).
- 8)-

**12.- Elena Macias Lara (Alfabetizadora: Taina López Cruz)***50 años, nivel: RO, gpo. S-42*

- 1) Aprendió a leer y a escribir en 1° de primaria con letra manuscrita. Aprendió primero las letras, después las mayúsculas y a escribir su nombre.
- 2) En 1° sí le gustaba ir a la escuela porque su maestro sí le explicaba y hasta recitó en el fin de cursos.
- 3) Su maestro de 1° era muy paciente y la animaba mucho, pero el de 2° era muy gritón y enojón y casi no daba clase.
- 4) Entré a los 9 años hace aprox. 40 años.
- 5) Dejó la escuela porque su maestro de 2° un día llegó muy enojado y le dio un cinchazo y ya no quiso regresar. Su papá le insistió pero ella no quiso. Después pensaba regresar pero ya era más grande y los otros muchachos también, así que la molestaban y por eso no regresó. Después sus papás se separaron y ella anduvo de casa en casa con diferentes madrastras que la maltrataban y su mamá era muy pobre, así que se salió de su casa a los 16 y se casó y ya no volvió más a la escuela.
- 6) Se acuerda de que vio los quebrados, de "las matemáticas" y algo de historia; se le olvidaron las mayúsculas.
- 7) Usa las matemáticas para atender su tienda, pero casi no lee ni escribe nada.
- 8)–

**13.- Oliva Huerta Cruz (Alfabetizadora: Taina López Cruz)***65 años (pero no se acuerda bien), nivel: A1, gpo. S-31*

\*) No fue a la escuela porque en donde vivía (El Epazote) no había escuela y además era muy pobre y se casó muy joven. No le gustó aprender nada. No sabe leer ni escribir. Hasta hace muy poco su hija le regaló un aparato telefónico y de ahí empezó a copiar las letras en un papel, pero no las puede aplicar en nada.

**14.- Evelio Zamora (Alfabetizadora: Fernanda Baena Díaz)***64 años, nivel: A1, gpo. M-1*

- 1) No aprendió nunca, sólo conocía algunas letras por el nombre. Las letras que aprendió se las dijo un Jesús Sánchez, que una vez le nombró las letras de un libro que tenía el abecedario y memorizó algunas.
- 2) Iba a una escuela nocturna (en realidad fue como 3 veces) en donde el maestro los hacía jugar y le gustaba ir por eso.
- 3) El maestro tenía como 14 años y era amigo suyo, luego no quiso seguir dándoles clase.
- 4) Fue como en el año '46, tenía 11 años.
- 5) [porque el maestro dejó de asistir]
- 6) Recuerda algunas letras por memoria, pero no las puede juntar (aunque antes tampoco pudo).
- 7)–
- 8)–

**15.- Lucrecia Hernández (Alfabetizador: Rodrigo Bustamante)***72 años, nivel: A2, gpo. M-15*

- 1) A ella le enseñaban por letras (aunque no se acuerda muy bien de cómo se las enseñaban), le dejaban planas y escribir palabras.
- 2) Dice que no se aburría porque se la pasaba jugando con sus amigas, pero lo de la clase sí le aburría.
- 3) Contó que los maestros los golpeaban si no sabían algo o si se portaban mal.
- 4) Por los 30s.
- 5) La sacaron de la escuela porque tenía que ayudar a su papá en el campo.
- 6) No aprendió casi nada y de lo que aprendió sólo se acuerda de las vocales y dice que su olvido es debido a su vejez.

7) Nunca utilizó lo que aprendió porque sólo estuvo hasta 1° en la escuela y nunca practico lo que había aprendido.

8)–

**16.- Filemón Herrera** (Alfabetizadora: Marycarmen Color Vargas)

*65 años, nivel: RO, gpo. M-6*

1) Primero le enseñaron el nombre de las letras, después cómo sonaban y luego cómo se leían cuando las juntaba.

2) De niño nunca fue a la escuela. De grande fue a la nocturna y le gustaba, le enseñaban puras cuantas.

3) No tuvo maestros, su primera maestra fue sus mamá, luego un viejito amigo de la familia y por último el de la nocturna, pero que sólo les enseñó cuantas.

4)–

5) El maestro de la nocturna dejó de ir.

6) Sí, se acuerda de casi todo. Las letras aún las utiliza, al igual que la lectura y las cuentas.

7) Lo sigue empleando en la vida diaria. Le sirvió para sus papeles y operaciones diarias.

8) Su maestro fue primero su mamá, que le enseñó únicamente el nombre de las letras. Después le surgió la inquietud de leer y comenzó a preguntar a su vecino (un señor viejito) cómo sonaban las letras juntas. Con él aprendió algunas cosas, pero él fue estudiando e intentando leer algunos libros. De adulto sus hijos le ayudaban con algunas letras que no sabía cómo sonaban al juntarlas. Después fue a la nocturna, pero únicamente le enseñaron a hacer cuentas de suma y multiplicación.

**17.- Juan López Leal** (Alfabetizadora: Ana Ortíz)

*54 años, nivel: A3, gpo. M-2*

1) Las letras que se sabe se las enseñó un tío suyo y también él sólo.

2) No le gustaba nada. De hecho sólo fue una semana cuando tenía 5 años y medio, y nunca más volvió.

3) Dice que la maestra le pegaba mucho a los niños y que los regañaba de todo, y además no enseñaban bien.

4) En 1950, más o menos.

5) Porque le pegaban y no le interesaba aprender.

6) No aprendió nada porque sólo fue una semana.

7) [Idem]

8)–

**18.- Apolinar Zamora Herrera** [y sus hermanos Daniel, Jerónimo y Emigdio] (Alfabetizador: Manuel Durán)

*32 años, nivel: A3, gpo. TR-3 y TR-2*

1) Lo intentaron con la memorización del alfabeto, caligrafía, planas y juntando las letras en sílabas y posteriormente en palabras ("la 'ca' con la 'a', ca; la 'ese' con la 'a', sa: casa).

2-3) Les gustaba ir a la escuela porque la maestra no estaba siempre en el salón de clases pues estaba 'echando novio', dicen. Por esto ellos jugaban un buen rato entre sus compañeros, pero el problema era cuando regresaba, ya que tratar de poner orden en un salón después de un tiempo largo de juegos era difícil; entonces los intimidaba a gritos e incluso los golpeaba. Cuando se casó esta maestra llegó otra aún más agresiva y que provocó que dejaran de ir a la escuela, así que se iban a jugar al monte y a la hora de salida regresaban a su casa.

4) Esto fue hace 20 ó 25 años aproximadamente [principios de los '70].

5) [por la agresión de sus segunda maestra]

6) Un poco, pueden juntar algunas letras aunque no siempre corresponden fonéticamente; y las inversas, sílabas de tres o más letras y las trabadas son causa de frecuentes errores, como: la 'be' con la 'a', 'bra'; 'cema' por 'quema', etc.

7) Definitivamente no usan lo aprendido, pues aunque saben poner su nombre, firman los documentos (como credencial de elector) con una cruz (+).

8) \*A don Alfredo le enseñaron a leer durante el servicio militar, lo hizo de manera extraoficial un compañero. Es capaz de leer, pero no puede escribir todo o tanto como lee, aparte de que le tiembla la mano al hacerlo y resulta ilegible lo que pone. Él tiene más de 55 años.

19.- Bernarda Ruiz (Alfabetizadoras: Julia Ayala y Marycarmen C.)

30 años, nivel: RO, gpo. M-12

- 1) Caligrafía, vocales, juntar las palabras y escribir su nombre.
- 2) No le gustaba estudiar y aparte la escuela estaba muy lejos y había que caminar.
- 3) Eran enojones y castigaban a los alumnos.
- 4) Hace 20 años.
- 5) Porque no le gustaba.
- 6) Se acuerda de escribir, hacer cuentas y una que otra cosita.
- 7) Utiliza cuentas para atender su tienda y alguna otra cosa de vez en cuando.
- 8)--

20.- Teresa López (Alfabetizadoras: Julia y Marycarmen C.)

30 años aprox., nivel: Prim., gpo. M-12

- 1) Le ponían un dibujo y la ponían a relacionarlo con la letra o alguna palabra. Luego a escribir su nombre y también letra por letra.
- 2) No, casi no le gustaba porque se le hacía mucho tiempo y tenía mucho que hacer.
- 3) Eran muy enojones y castigaban, daban varazos.
- 4) Hace 16 ó 17 años.
- 5) Porque ya no había una escuela cerca para seguir estudiando. No se pudo.
- 6) Sí, de varias cosas.
- 7) Pues para algunas cosas lo utilizó, para leer libros, cuentos y una que otra cuenta.
- 8)--

21.- Lorenzo Ruiz. (Alfabetizadoras: Julia y Marycarmen)

27 años aprox., nivel: Prim., gpo. M-12

- 1) Con dibujos a relacionar con letras, letra por letra y a escribir su nombre.
- 2) No porque estaba muy lejos la escuela, se hacía mucho tiempo y costaba trabajo.
- 3) Enojones, daban varazos en las manos.
- 4) Hace como 10 años.
- 5) Porque ya quedaba muy lejos la escuela y se metió a trabajar porque había que ganar dinero.
- 6) Sí, de una que otra.
- 7) Sí le sirvió, sobre todo las cuentas para hacer los muebles.
- 8)--

22.- Daniel Ruiz (Alfabetizadoras: Julia y Marycarmen)

64 años aprox., nivel: RO, gpo. M-12

- 1) Con el abecedario, poco a poco; repasando su nombre.
- 2) Fue autodidacta la mayor parte del tiempo.
- 3) No fue a la escuela, pero le gustaba y le gusta aprender.
- 4) Hace como 40 años.
- 5) Porque tenía que trabajar y no se pudo seguir estudiando.
- 6) De alguna que otra letra y cuenta.
- 7) Para alguna que otra cosita, leer, informarse.



8)--

23.- Benito López (Alfabetizadores: Julia A. y Antón Escamilla)

42 años, nivel: Prim., gpo. M-13

- 1) Con vocales, consonantes, por sonidos de cada letra, con lecturas.
- 2) Sí porque le gusta aprender, era divertido.
- 3) Explicaban bien, eran buena gente.
- 4) Hace 12 años que dejó de estudiar.
- 5) Por cuestiones económicas, hacía falta dinero.
- 6) Sí, de varias cosas.
- 7) Para muchas cosas en general; uno aplica lo que sabe para no quedarse con la duda de lo que dicen los letreros, los anuncios, para informarse.
- 8)--

24.- Sebastián Ruiz Hernández (Alfabetizadores: Julia y Antón)

21 años, nivel: A3, gpo. M-13

- 1) Las letras.
- 2) casi no.
- 3) pues buena gente.
- 4)--
- 5) 'nomás'.
- 6) De algo, algunas letras y números.
- 7) Pues ahí nomás para lo que sea lo utiliza.
- 8) Tiene un problema lingüístico y al parecer también de aprendizaje.

25.- Antonio Ruiz Hernández (Alfabetizadores: Julia y Antón)

35 años, nivel: RO, gpo. M-13

- 1) Le agarraban la mano para hacer la letras, le enseñaron cómo agarrar el lápiz. Relacionaba dibujos con palabras, también caligrafía.
- 2) Pues sí, un poco, porque sus papás lo sugestionaron con los maestros de la escuela y entró con muchos prejuicios, pero sí le gustaba.
- 3) No fueron muy activos, eran enojones y castigaban a los alumnos.
- 4) Hace 12 años dejó de estudiar.
- 5) Por los maestros y también porque tenía que trabajar.
- 6) Sí, de algunas cosas.
- 7) Para seguir desenvolviéndose en la vida con actitudes positivas. También para el trabajo.
- 8)--

26.- Enrique Ruiz Hernández (Alfabetizadores: Julia y Antón)

61 años aprox., nivel: RO, gpo. M-13

- 1) El maestro les agarraba la mano. Viendo vocales, caligrafía, números del 1 al 10, escribían un rato, trabajaban con cuentos, también cuentas y las tablas de multiplicar.
- 2) Mucho, siempre.
- 3) El maestro (particular) era muy riguroso, pegaba con la regla en los dedos.
- 4) Hace 48 años dejó de estudiar.
- 5) Porque no había escuela, había sido un maestro particular el que les enseñaba.
- 6) Sí, leer y escribir, acentos y cuentas.

7) Para hacer cuentas, leer documentos, etc.

8)--

**27.- Dolores Hernández Rivera** (Alfabetizadores: Julia y Antón)

*59 años, nivel: A3, gpo. M-13*

1) Empezaron con las vocales, luego fueron juntando las letras, también le tomaban la mano para escribir.

2) Sí, tenía mucho interés en leer y escribir, porque le gustaba mucho aprender.

3) Era un maestro particular, era bueno pero tenía que atender a mucha gente y la descuidaba.

4) Hace 45 años que dejó la escuela.

5) Porque había mucho trabajo.

6) Sí, de las letras y una que otra cuenta.

7) Siguió leyendo para cantar, leyendo la letra de las canciones de un cancionero de su papá, para leer y escribir y hacer cuentas.

8)--

**28.- Verónica Moreno** (Alfabetizadores: Julia y Antón)

*25 años, nivel: RO/prim., gpo. M-21*

1) Con las vocales, luego el abecedario, luego su nombre; de letra por letra y luego por sílaba y luego todas juntas.

2) Le gustaba porque aprendía muchas cosas. Le gusta estudiar. "La escuela enseña a leer y otras cosas".

3) Unos rebeldes, otros buenos, comprensivos; unos ni explicaban y tenían que preguntarle a otros maestros o compañeros que si les ayudaban.

4) Hace 14 años. Salió de 12 años de la primaria.

5) Porque sus papás no tenían más recursos para que siguieran estudiando. Apenas alcanzó para la primaria. Ellas sí querían aprender, le agradecen a sus papás que les dieran la oportunidad de la primaria, siempre el bien es para uno.

6) Hacían mapas, dibujos, dónde vivían; pues sí se acuerda de muchas cosas, pero de las cuentas casi no, porque ya casándose uno se dedica más a la casa y a sus hijos, no hay tiempo de estudiar.

7) Llevarlo en la mente; escribir cartas a sus tías, a sus abuelitos; hacer el mandado sabiendo leer y escribir. A sus hijos les empezó a enseñar el abecedario y luego a escribir sus nombres (ahora están en primaria).

8)--

**29.- Félix Francisca Romano** (Alfabetizadores: Julia y Antón)

*59 años, nivel: A2, gpo. M-20*

1) De una manera un poco autodidacta, ya que los maestros les dejaban el libro y se iban, ellos lo hacían solitos.

2) Le gustaba aprender, pero se aburría porque sus maestros no le daban clase.

3) No les enseñaban, se divertían con las alumnas más grandes y ni caso le hacían.

4)--

5) Porque su familia se cansó de que los maestros no dieran clase.

6) Se acuerda de poco, algunas letras.

7) Usa las cuentas para su tienda.

8)--

**30.- Francisca Sánchez** (Alfabetizadora: Andrea Macías)

*68 años, nivel: A1, gpo. S-10*

1) Se sabía algunas letras con el rosario que su hermano le enseñó; lo que ella hacía era intentar leerlo después de habérselo aprendido.

- 2) No fue a la escuela porque en su época no se usaba ir y menos si se era mujer, además no tenían nada de dinero.
- 3)–
- 4) En los 40 habría ido
- 5)–
- 6) Dice que no se acuerda de todo porque no lo practicó nunca.
- 7) Nunca lo utilizó y no le sirvió para nada porque nunca lo intentó aplicar.
- 8) Lo poco que sabía le sirvió de mucho, porque entendió muy bien cómo funciona el método [de palabra generadora]. Ahora ya puede leer y escribir.

**31.- Rosa Moreno** (Alfabetizador: Andrea Macías)

*59 años aprox., nivel: A0-A1, gpo. S-10*

- 1) No sabía nada, nunca se aprendió ni las vocales.
- 2) En su época no iban las mujeres a la escuela.
- 3)–
- 4) En los 50, aprox.
- 5)–
- 6)–
- 7)–
- 8)–

**32.- Rosa López** (Alfabetizador: Andrea Macías)

*49 años aprox., nivel: A1, gpo. S-10*

- 1) Se aprendió algunas vocales (sólo sabía sus nombres) cuando sus hijos empezaron a ir a la escuela y los oía estudiar.
- 2) Sus papás no la quisieron mandar porque decían que no era necesario.
- 3)–
- 4) Finales de los 50.
- 5)–
- 6)–
- 7) Nunca intentó juntar las letras; nunca las ha utilizado.
- 8)–

**33.- Rita Caballero** (Alfabetizador: Andrea Macías)

*63 años aprox., nivel: A2, gpo. S-10*

- 1) Sabía algunas letras porque vio (y aún ve) cómo estudian sus nietos.
- 2) En sus tiempos no se usaba que las mujeres fueran.
- 3)–
- 4) En los 40 ó 50.
- 5)–
- 6) Se acuerda porque lo sigue escuchando.
- 7) Nunca intentó leer ni escribir con ellas, ni siquiera sabía cómo suenan [al iniciar la campaña].
- 8) Ha avanzado bien, cada vez va más rápido.

**34.- Virgilio Romano** (Alfabetizadores: Francisco Quijano y Fernanda Baena)

*24 años, nivel: A1, gpo. M-4*

- 1) No se acuerda muy bien, pero le parece que los hacían aprenderse de memoria palabras, las tenían que repetir, escribir, etc. Se aprendían palabras completas: "mamá", "taco", etc. y si las decían mal, les pegaba el maestro.
- 2) No le gustaba, iba sólo a jugar. Dice que en ese momento no sabía lo valioso que puede ser el conocimiento.
- 3) El maestro les pegaba y los humillaba delante del grupo. Además sólo le prestaba atención a los familiares del presidente [municipal].
- 4)--
- 5) Porque no le gustaba y por el maltrato de su maestro.
- 6) Solamente aprendió las cinco vocales y no se acordaba muy bien de ellas[al inicio de la campaña]. Dice que esto se debe a que el maestro les enseñaba mal
- 7) Nada, no lo pudo aplicar.
- 8)--

35.- Teresa Yanos Huerta (Alfabetizador: Andrés Bustamante)

59 años, nivel: RO, gpo. Tx-1

- 1) Con el INEA.
- 2) Sí le gustaba.
- 3) Casi no iban.
- 4) Hace 5 años.
- 5) --
- 6) Algo, la escritura casi para nada.
- 7) Las matemáticas las aplica con sus cerdos.
- 8) --

36.- Lucila Dávila (Alfabetizador: Andrés)

40 años, nivel: A3, gpo. E-1

- 1) En su casa.
- 2) No fue a la escuela.
- 3)--
- 4)--
- 5)--
- 6) Sólo se aprendió su nombre y el abecedario.
- 7) Nada.
- 8)--

37.- Ausencia Dávila (Alfabetizador: Andrés)

42 años, nivel: A0-A1, gpo. E-1

- 1) Nunca le enseñó nadie.
- 2) No fue a la escuela.
- 3)--
- 4)--
- 5) No fue porque pasó mucho tiempo de pueblo en pueblo y la pusieron a trabajar desde los 11 años.
- 6)--
- 7)--
- 8)--

38.- Norberto González Ramírez (Alfabetizadora: Eunice López Nambo)

42 años, nivel: A3, gpo. S-37

- 1) Estuvo poco tiempo en la escuela, en 1° de primaria. Tuvo que salirse porque tenía que trabajar. Cuando se casó con la señora Dionisia ella fue la que le enseñó las vocales.
- 2) Sí le gustaba ir porque le gustaba jugar y aprender.
- 3) Pues más o menos, se portaban bien.
- 4) Por ahí del '62-'63.
- 5) Porque tenía que trabajar para mantener a su familia.
- 6) Se acuerda un poco. Se acuerda de que en la escuela le enseñaban a escribir manuscrita y le enseñaban la canción de los elefantes.
- 7) Lo que le enseñó Dionisia le sirvió para atender su tiendita, aprendió a despachar. También conocer las vocales.
- 8)--

**39.- Juan Pozos (Alfabetizadoras: Silvia Tirado y Emilia R.)**

*21 años, nivel: Sec., gpo. S-47*

- 1) Empezaron desde las vocales y le decían cómo decía en la sílaba.
- 2) Sí le gustaba ir, pero se desesperaba porque no aprendía. Le enseñaban a leer y las cuantas (suma y resta). Había días en que se aburría y días en que no.
- 3) Unos eran muy regañones, que les pegaban, los maltrataban; pero después hubo una maestra muy buena gente con ellos. Las últimas no les pegaban y les enseñaron mejor.
- 4) Hace 7 años.
- 5) Porque su papá lo necesitaba para que le ayudara en el trabajo.
- 6) Sí, de algunas cosas, leer y las cuentas (menos la división), porque han pasado pocos años desde que dejó la escuela y lo que aprendió lo aprendió bien.
- 7) Le sirve para muchas cosas, como cuando lo ponen a leer un documento importante, que no le vean la cara y además para ubicarse.
- 8)--

**40.- Guadalupe Carmona (Alfabetizadoras: Silvia T. y Emilia R.)**

*42 años, nivel: RO, gpo. S-47*

- 1) Yendo a la escuela, no se acuerda cómo, pero sólo le enseñaban a leer y a escribir.
- 2) Sí le gustaba ir, le gustaba porque no se aburría.
- 3) Había uno que era muy enojón y les pegaba con una vara. Además les gritaba y en ocasiones los dejaba sin recreo.
- 4) Hace como 40 años.
- 5) Porque no se sentía agusto con sus maestros.
- 6) Ya no se acuerda por la edad y la falta de práctica.
- 7) No le sirvió para nada porque se le olvidó.
- 8)--

**41.- Sofia Moreno Romano (Alfabetizadora: Ana Ortiz Sánchez Renero)**

*65 años, nivel: A3, gpo. M-14*

- 1) Cuando era chica unas amigas de otro pueblo, que tenían dinero y podían ir a la escuela, le enseñaron las letras y los números. Dice que su mamá no la dejaba y se iba a escondidas y escribía en un cartón con un pedazo de carbón. Aprendió un poco a juntar las letras y formar palabras. Luego, hace quince años más o menos, fue a aprender con un señor (posiblemente del INEA). "Me quisieron enseñar de una forma rara, con palabras como 'palo', 'pepe' y 'pala' y nunca me enseñaron las letras, así ni aprendí" dice doña Sofia.

- 2) Le gustaba ir a aprender con sus amigas, pero eso fue poco tiempo. Con el del INEA no le gustaba porque dice que no aprendía.
- 3) Su maestro del INEA se portaba bien con ella, pero dice que no aprendió nada.
- 4) Hace como 15 años fue lo del INEA.
- 5) --
- 6) Más o menos se acuerda. Sí sabe leer y escribir, pero se come las letras y junta palabras.
- 7) Le ha servido para leer los letreros, para firmar, para escribir recados y cartas; para leer libros de la iglesia.
- 8) --

42.- Juana Portillo Luna (Alfabetizadora: Yoatzin Balbuena)

84 años, nivel: A1, gpo. M-17

- 1) No aprendió ni a leer ni a escribir.
- 2) Nunca fue a la escuela porque su padre no la dejaba, sólo dejaba ir a sus hermanos.
- 3) --
- 4) --
- 5) --
- 6) No se acuerda de nada de sus hermanos al ir a la escuela.
- 7) --
- 8) Juana dice que nunca tuvo relación con las letras y platica que creció arreando animales y viendo crecer la milpa.

43.- Moisés López Portillo (Alfabetizadora: Yoatzin Balbuena)

40 años, nivel: RO, gpo. M-17

- 1) Sabe leer y escribir porque hizo el segundo año de primaria en la escuela.
- 2) Casi no iba a la escuela porque se aburría y prefería jugar con sus amiguitos.
- 3) Eran muy enojones y los regañaban y acusaban con las mamás; nunca les pegaron, pero una vez casi le dan un golpe en la espalda.
- 4) En 1980 y tantos.
- 5) La dejó porque su padre lo puso a él y a sus hermanos a trabajar desde pequeños.
- 6) No se acuerda muy bien, tiene los conocimientos que tiene porque un amigo le estuvo dando clases en las noches. El cree que ya no se acuerda porque fue muy poco tiempo.
- 7) No lo usó, en el campo sólo se usan las matemáticas, pero no las sabe muy bien.
- 8) --

44.- Ricarda Herrera (Alfabetizadora: Claudia Baena)

33 años, nivel: RO, gpo. S-18

- 1) Llegó hasta 2º y sólo aprendió las vocales. Le enseñaron en una alfabetización en Cuernavaca, primero con 'pala', la partían en sílabas y buscaban familias; continuó con las palabras 'peño', 'tambor', 'pelota' (no se acuerda de las demás) y después de sacar familias formaban palabras con ellas. Le enseñaron a leer y a escribir, no le enseñaron cuentas; aprendió gracias a que trabajaba en Desperdicios Industriales de la Nissan, era la cajera y con su calculadora fue aprendiendo.
- 2) --
- 3) Llegó gente a su casa para ver si quería aprender a leer y escribir. No le pudieron dar su certificado de primaria porque su maestro Juan, de Progreso Morelos, le empezó a coquetear y se salió de las clases un mes antes de cumplir los 6 meses en los que iban a alfabetizar y aplicar los exámenes.
- 4) Cuando ella tenía 18 años [hace 25 años aprox.].
- 5) Porque su maestro empezó a coquetear con ella.

6) De lo único que se acuerda es de los libros.

7)--

8) Ella no dijo que eran del INEA, no se acordaba muy bien, pero por lo que contaba y por un dibujo que hizo, supe que eran del INEA. (El dibujo es básicamente el logo del INEA, trazado según la memoria y la imaginación de Ricarda).

45.- Galdina Hernández Pozo (Alfabetizadoras: Andrea de Icaza y Claudia Baena)

35 años aprox., nivel: A2, gpo. S-35

1) Sólo llegó hasta primero de primaria y no recuerda bien cómo le enseñaron.

2) Sí le gustaba, mucho.

3)--

4)--

5) Por falta de tiempo y por necesidad económica.

6) Sólo recuerda haber aprendido las vocales.

7)--

8)--

46.- Adrián González (Alfabetizadora: Claudia)

43 años aprox., nivel: A2, gpo. S-41

1) Llegó tan sólo a primero de primaria, así que no lo recuerda muy bien.

2) Le gustaba mucho ir a la escuela.

3)--

4)--

5) Porque no tenían tiempo y tampoco dinero.

6) Se acuerda de haber aprendido las vocales.

7)--

8)--

47.- Sara Lara Raso (Alfabetizadora: Andrea de Icaza)

60 años aprox., nivel: A3, gpo. S-6

1) Primero las vocales y luego el abecedario para después empezar a juntar las letras. Luego le enseñaron a leer la Biblia, juntaba las letras y fue aprendiendo también porque se la sabía de memoria.

2) No le gustaba ir porque le pegaban.

3) Dice que eran muy estrictos y que siempre le pegaban a los que no sabían.

4) Fue sólo el primer año de primaria cuando ella tenía 8 años, o sea hace más de 50 años.

5) Primero porque no le gustaba que le pegaran y porque tenía que ayudarle a su mamá a hacer el quehacer, además sólo había hasta 3° de primaria.

6) Se acuerda de las letras porque las usaba para leer la Biblia, pero de lo demás no se acordaba -hasta la campaña- para nada. Todo lo demás lo fue aprendiendo con sus hijos que le decían qué o cómo hacer las cosas. Dice que no se acuerda porque fue ya hace mucho tiempo.

7) Para leer y firmar los papeles y para hacer cuentas simples, como las que hace para comprar cosas.

8) --

48.- Felipe González Hernández (Alfabetizadora: Andrea de Icaza)

55 años, nivel: A3, gpo. S-6

1) En la escuela, primero las vocales, luego su nombre y el abecedario, pero no se acuerda de cómo aprendió lo demás; todo era juntar letras, sólo leyendo cosas y a esto atribuye que no sabe escribir.

- 2) Sí le gustaba aprender y nunca se aburría.
- 3) Dice que eran buenos porque enseñaban más que ahora, ya que lo que él vio en 1° ahora lo enseñan hasta 3°.
- 4) Cuando tenía como 7 u 8 años y asistió a 1° y 2° de primaria.
- 5) Porque sólo había hasta 3° de primaria, se fue a vivir a Díaz Ordaz (porque vivía en Zapata) y ahí menos había escuela. Después se puso a trabajar.
- 6) Dice que se acuerda de la lectura porque la siguió practicando y sus hijos le ayudaban, pero que de escribir sólo por su nombre, que nunca se le olvidó, porque siempre lo estaba usando. Lo poco que sabía escribir nunca lo usó, sólo lo indispensable porque, como no sabía bien, tenía miedo de escribir algo 'malo' y mejor decía que no sabía hacerlo. Las cuentas no las vio en la escuela, pero las aprendió con el trabajo en el campo y sólo era sumar, las otras las hacía mentales. Dice que para sumar se las arreglaba —cuando eran cantidades grandes— sumando grupos pequeños, como de 20 en 20. Cree que de lo que se acuerda es sólo por estar utilizándolo.
- 7) Firmar papeles, comprar cosas, sacar la cuenta de lo que necesitaba y ganaba de sus tierras, leer papeles que tenían que ver con ayuda para ellos y con ganancias.
- 8)—

49.- Máxima Moreno Leal (Alfabetizadora: Anayari García Vázquez)

40 años, nivel: A2, gpo. S-14

- 1) Aprendió en la escuela, hasta 3° de primaria; le enseñaron por letras, con el abecedario, pero no aprendió.
- 2) No porque se aburría y no entendía.
- 3) No le hacían caso.
- 4) Hace 30 años.
- 5) Por el trabajo en la casa.
- 6) No, sólo las vocales.
- 7) Para nada.
- 8)—

50.- Petra González González (Alfabetizadora: Anayan)

42 años, nivel: A1, gpo. S-14

- 1) Le enseñaron en la escuela, fue hasta 2° de primaria y le enseñaban por letras, pero no aprendió.
- 2) Sí le gustaba.
- 3) Le pegaban porque ella era algo traviesa.
- 4) Hace 30 años.
- 5) Por el trabajo de la casa.
- 6) Nada.
- 7) Para nada.
- 8)—

51.- Filomena Carmona León (Alfabetizadora: Anayari)

36 años, nivel: RO, gpo. S-14

- 1) En la escuela, con el abecedario, pero lo que aprendió lo aprendió porque se quedaba viendo un libro.
- 2) Sí le gustaba.
- 3) Eran malos con ella porque la comparaban con su hermana, quien lo podía hacer todo muy bien.
- 4) Hace como 20 años.
- 5) Porque empezó a ayudar con el trabajo de la casa y además tuvo un hijo.
- 6) Sí, pero poco.
- 7) Le sirve para seguir aprendiendo y para ayudar a su hijo en la escuela.
- 8)—



## BIBLIOGRAFÍA

- Beristáin, Helena *Diccionario de retórica y poética*, 8ª ed., Porrúa, México, 1998.
- Bourdieu, Pierre *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona, 1999.
- Real Academia Española *Diccionario de la Lengua Española*, 20ª ed., 1984.
- Echegoyen Cañizares, Ana “Métodos de alfabetización de adultos en Cuba”, Educación Fundamental, boletín trimestral, CREFAL, vol. IX, núm. 1, invierno 1956-57.
- Ferreiro, Emilia “Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura”, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 1983 (cuadernos DIE, núm. 10).
- Ferreiro, Emilia *Español. La enseñanza*, [s/a], p. 55; en el paquete de lecturas del curso *Optimal Learning Environments (Ole)* organizado por el Colegio Superior de Neurolingüística y Psicopedagogía en junio de 1996 (mimeo).
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 17ª ed., Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- Freire, Paulo y Donaldo Donaldo Macedo *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*; síntesis del libro en *Cuadernos de Difusión*, INEA, México, núm. 4, oct./dic. 1992.
- Freire, Paulo *La educación como práctica de la libertad*, 23ª ed., Siglo XXI, México, 1978.
- Lodoño, Luis O. *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*, edit. Popular, OEI, Madrid, 1990.

- Méndez Puga, Ana María *Alfabetización de adultos. Situación y necesidad de cambios*, en Gladys Añorve (comp.) *Paquete de lecturas del curso: "Alfabetización y cálculo básico"*, Universidad Pedagógica Nacional, Academia de Educación de Adultos, junio de 1995.
- Ong, Walter *Oralidad y escritura: Tecnología de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
- Regil Vargas, Laura y Fernando García Ramírez *Contexto del analfabetismo y progreso de la alfabetización*, UPN-SEP, México, 1988 (Col: cuadernos de cultura pedagógica, serie: investigación educativa).
- Ribero, Luis Filipe *Apuntes sobre el problema lingüístico en la alfabetización*, Secretariado de Comunicación Social, Santiago, Chile, 1971.
- San Román, Ángel y Carmen Christlieb (coords.) *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, SEP/INEA/COLMEX, México, 1994, t. III "El México de los grandes cambios. La época contemporánea".
- Soria, Luis Eduardo *Alfabetización funcional de adultos*, CREFAL, México, 1968.
- UNESCO *La alfabetización funcional. Cómo y porqué*, París, 1970.
- Vasconcelos, José *Hombre, Educador y Candidato*, UNAM, México, 1998 (Biblioteca del Estudiante Universitario, BEU, núm. 123).

#### Publicaciones del INEA:

- *Manual del alfabetizador*, INEA, 1988.
- *Cuadernos de difusión*, INEA, México, núm. 4, oct./dic. 1992.
- *Guía general del Modelo de Educación para la Vida*, INEA, 2000.