

UNA MIRADA INTEGRADORA PARA ALFABETIZAR A JÓVENES Y ADULTOS



Este trabajo describe las características del sujeto que asiste a las instituciones de Educación General Básica de Adultos (EGBJA) de la República Argentina.

Estos jóvenes y adultos son, en general, personas excluidas, desempleadas, que sufren la crisis económica, social y cultural debido a que no tienen las necesidades básicas satisfechas. Los problemas alimentarios, de higiene y de hacinamiento son para ellos temas cotidianos.

Para estos sujetos se ofrece una propuesta alfabetizadora integrada con el contexto social y laboral. Se parte de la idea de que la expresión oral permite la adquisición de un lenguaje para la comunicación si se fomenta en situaciones tan reales como sea posible. La expresión escrita se concibe como la herramienta para resolver problemas de la vida cotidiana. Para esto se piensa en cuatro instancias de trabajo: 1) Presentación de una problemática motivadora; 2) Selección de contenidos integradores; 3) Búsqueda de estrategias didácticas; 4) Comunicación a otros. Esta propuesta permite que la alfabetización sea mucho más que aprender el código escrito: posibilita que los sujetos se desenvuelvan mejor en la vida.

Algunas consideraciones necesarias para alfabetizar a jóvenes y adultos

Para hablar de una propuesta alfabetizadora es necesario profundizar respecto de la realidad actual de jóvenes y adultos que no han iniciado o no han terminado la escolaridad obligatoria. Es necesario conocer el contexto histórico en el que están insertos y mirar a los sujetos y sus realidades, así como el entorno, con el objetivo de favorecer los aprendizajes y evitar los índices de deserción y abandono, muy altos en estas instituciones. Es necesario, también, pensar en los tiempos de los destinatarios y en sus necesidades.

Por lo tanto, este trabajo pretende indagar acerca de quién es el sujeto que asiste a las instituciones de Educación General Básica de Jóvenes y Adultos de la Argentina (en adelante EGBJA) y cómo podría atenderse, desde la escuela, su necesidad de alfabetizarse.

El contexto de jóvenes y adultos que asisten a EGBJA

Los jóvenes y adultos que asisten a las instituciones de EGBJA son, en general, personas desempleadas que sufren directamente la crisis económica, social y cultural, es decir que no tienen las necesidades básicas satisfechas. Los problemas alimentarios, de higiene y de hacinamiento son temas cotidianos para ellos, que transitan por la vida realizando diferentes actividades.

Quienes hoy inician o completan la EGBJA obligatoria han sido de una u otra manera la mano de obra que, hasta hace algunos años, participaba en los procesos de comercialización primaria y que se encuentra en la actualidad y en su gran mayoría, excluida del sistema.

Para Tenti Fanfani (2000), estos jóvenes y adultos suelen tener conductas desordenadas, incoherentes y son incapaces de proyectarse en objetivos a mediano y largo plazo. Al encontrar roto el lazo entre presente y futuro, no tienen nada que hacer, han perdido una función social y por eso se deteriora su estructura psíquica y emocional. Incluso, en la jerga de los docentes

de adultos, existen ciertas representaciones: “los alumnos de EGBJA tienen un techo y de ahí no pasan”.

Considerar el término “excluido” es reconocer que existe el término “incluido”. Para Inés Dussel (2003), la inclusión supone un “nosotros determinado”, ya sea una nación o un grupo particular. Este nosotros implica un “ellos” que puede pensarse como complementario o como amenazante, o puede ser invisible para la mayoría de la gente. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad. El “afuera” constituye la otredad como alteridad irreductible y es lo que en la mayoría de las culturas se identifica como “maldad”, “subversión” o directamente con “el enemigo”. Para nuestra sociedad, los jóvenes y adultos que asisten a las instituciones de EGBJA forman parte de este “afuera”.

En tal sentido, cuando la escuela tiene como objetivo la inclusión, colabora en la acumulación de fracasos. En efecto, al tratar de homogeneizar a todos los sujetos, no se atienden las diferencias ni las necesidades específicas. Por ejemplo, muchas veces los alumnos no comprenden para qué pueden utilizar los conocimientos que adquieren –ya que responden aparentemente a necesidades de otros–, lo cual genera mayor distancia con el resto y la exclusión se incrementa.

Siguiendo a Tenti Fanfani (2000), estos jóvenes y adultos han crecido con una problemática específica: familias mal constituidas, sin vinculación con la escuela. Del mismo modo, la pobreza de las familias se relaciona con las carencias de la oferta escolar. Las escuelas de adultos no tienen edificios propios, no tienen propuestas propias y ofrecen muy pocas alternativas para estos estudiantes.

Naturalmente, el adulto de EGBJA no es el niño que asiste a la EGB, por lo que las necesidades educativas deben ser diferentes e integradoras. La escuela, con el único afán de que estas personas adquieran contenidos que forman parte de los programas de EGB 1 y 2, no logrará nunca formar ciudadanos críticos.

Para que la formación que la escuela brinda sea realmente transformadora, debe aportar a los estudiantes un conjunto de experiencias que no reciben en ninguna otra agencia socializadora. El conocimiento debe provocar nuevos intereses, ponerlos en contacto con lo que ignoran, abrir las puertas a lo desconocido para que puedan desafiar la cultura presente. Esta oportunidad solo se la ofrece la escuela, porque es la única institución a la que tienen acceso.

El desarrollo de la expresión oral y la alfabetización

Tenti Fanfani expresa, al referirse a la democracia y la ciudadanía, que

el que no puede decir lo que siente, lo que desea o no desea, etc. no puede hacer cosas con palabras y, por tanto, delega el poder en quien tiene ese don. Por lo tanto, la consecuencia es la malversación de confianza, la traición, la promesa incumplida. (2000: 15)

En efecto, la primera educación democrática es la que desarrolla competencias expresivas en la mayoría de la población, el lenguaje natural (lengua) y el simbólico (matemática).

Sin embargo, los alumnos jóvenes y adultos que asisten a la EGBJA hablan, por lo general, poco y tienen pocas oportunidades de utilizar la lengua oral; además, la escuela es un espacio que no desarrolla ampliamente este aspecto de la comunicación.

Una revisión integral de las prácticas docentes no debería descuidar la posibilidad de organizar las clases de EGBJA alrededor de la oralidad, de manera que se dé lugar al diálogo, la discusión, el pensamiento autónomo y la acción. A partir de la expresión oral puede darse, por ejemplo, el análisis de la geografía de la región donde está emplazada la escuela, o temas polémicos como el control de la natalidad y otras temáticas pensadas para ampliar el conocimiento del entorno. Visto así, el diálogo trasciende el objetivo lingüístico en sí mismo y fortalece las otras disciplinas.



El desarrollo de la lectura y la escritura y la alfabetización

Jean Hébrard (2000) destaca el papel de la lectura en la construcción de ciudadanos activos. Según este autor, la lectura es una de las vías de acceso a la ciudadanía, promueve distintas formas de sociabilidad, de acceso al saber, de apropiación de la lengua y de construcción de la propia identidad.

Estos jóvenes y adultos son en su mayoría analfabetos porque, aunque puedan decodificar un texto, no comprenden lo que leen. Sin embargo, se acercan a las escuelas tratando de aprender un hecho no natural y que muchas veces consideran innecesario: el lenguaje escrito. Precisamente, si tratamos de enseñar a leer a través de un diseño que sue-

le centrarse en conocer la pronunciación y la ortografía de las palabras o a localizar frases dentro del texto, la tarea de comprensión se reduce a nada. Del mismo modo, también nos encontramos con el hecho de que los jóvenes y adultos que asisten a la escuela tienen ciertas representaciones de lo que significa aprender. A veces, si no escriben algo, si no repiten cinco hileras de alguna palabra o si no copian y solo conversan, creen que no han aprendido nada porque no han hecho lo que ellos *creen* que significa la tarea escolar.

Sin embargo, la lectura como aprendizaje escolar debe permitir a estos jóvenes y adultos expresarse y leer temáticas propias de su condición: ni textos para niños ni textos para adultos ya formados. Pese a esto, la provisión de textos para estos alumnos muy pocas veces se ha considerado.

Los educadores de jóvenes y adultos también deben comprender que en una sociedad democrática la lectura es esencial para compartir sentidos y poder expresarse. Las escuelas de jóvenes y adultos, donde conviven personas que tienen trabajo con desempleados, donde algunos pueden leer pero otros no, donde algunos son argentinos, pero otros son bolivianos o peruanos, donde se mezclan culturas y realidades

distintas, ofrecen una oportunidad importante: dan la posibilidad de compartir y crecer en la diferencia.

En este sentido, el acto de leer en las instituciones de adultos tiene que permitir la sociabilidad, compartir emociones, sentimientos, valores, y disentir. Además, debe buscarse el vínculo con otras instituciones, para que los alumnos comprendan que leer no es solo un acto escolar sino también una actividad cultural que está implicada en la formación del ciudadano.

Tenti Fanfani (2000) manifiesta, al referirse al problema de la cultura y el sentido, que la escuela debe enseñar a leer y a escribir, así como a usar las operaciones matemáticas, pero también debe enseñar a ver TV y a usar los bienes culturales al alcance de las mayorías. Para aprender esto, es decir para ser un espectador y un consumidor crítico, es necesario interiorizar esquemas de percepción y de valores. Ellos son los que permiten dar sentido a hechos y acontecimientos (políticos, educativos, culturales) que de otro modo parecen incomprensibles, despojados de interés o bien lisa y llanamente absurdos.

Para este autor, un sujeto autónomo es aquel capaz de interpretar, analizar, argumentar, demostrar,

ver relaciones y dependencias entre hechos y datos que parecen aislados e independientes, ir más allá de las apariencias y del presente, usar una perspectiva histórica, una idea de proceso, cualidades que representan un tiempo de aprendizaje sistemático que solo una institución como la escuela puede garantizar. (Ibíd.: 16)

¿Qué significa alfabetizar?

A partir de la caracterización del sujeto joven y adulto que asiste a la EGBJA, después de analizar el contexto donde vive, de realizar algunas consideraciones introductorias respecto de la lengua oral y escrita, y del análisis de la realidad de las instituciones de jóvenes y adultos, surge la siguiente propuesta alfabetizadora para sujetos adultos desde una mirada integradora. Partiremos del concepto de alfabetización que da la Unesco, según el cual estar alfabetizado es

disponer de la facultad para la comunicación, para hacer las cuatro operaciones elementales,

PRÓXIMA APARICIÓN

TEXTOS EN CONTEXTO

8

**Estudios sobre Lectura. Aciertos e infortunios
en la investigación de las últimas décadas**

María Cristina Rinaudo

Redacción de LECTURA Y VIDA - Lavalle 2116, 8° B

C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508

E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

Sitio web: <http://www.lecturayvida.ira.org.ar>

para resolver problemas y para relacionarse con otras personas. (Samos y Vera, 1997: 2)

En el “Marco de Acción de Dakar. Educación para todos” (Unesco, 2000: 21-22), los objetivos que deben alcanzarse para lograr la educación básica para todas las personas son, entre otros:

3) velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa [...]

4) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Samos y Vera (1997) plantean que una definición de alfabetización debe considerar básicamente la cultura y el tiempo al que hace referencia, es decir, los objetivos de participación social y de uso que deberán hacer de ella los hombres y mujeres de un lugar y tiempo determinados, sin descuidar toda la problemática social de exclusión que se ha señalado en este artículo.

Esta propuesta concibe entonces una alfabetización integradora con un énfasis fundamental en el desarrollo de la lengua como herramienta de diálogo. En ese sentido, como docentes de adultos, debemos crear un entorno de alfabetización que tienda a:

- ◆ Contextualizar el lenguaje escolar mediante la promoción de la expresión natural de los adultos en situaciones de comunicación tan reales como sea posible.
- ◆ Crear ámbitos de actividad que permitan al joven y al adulto vivenciar el sentido de la apropiación de la lengua escrita, así como la necesidad de leer y escribir atendiendo a diversos propósitos.
- ◆ Generar cambios en el ambiente del aula para que se facilite la comunicación reticular –entre maestros y alumnos, así como entre pares–,

la familiaridad con materiales genuinos de lectura (contratos, solicitudes de empleo, facturas de servicios, etc.) y la incorporación progresiva en el trabajo de aula de materiales producidos por los mismos alumnos.

- ◆ Considerar la realidad del sujeto adulto y sus necesidades inmediatas.
- ◆ Proponer actividades con objetivos precisos: resolver un problema, elaborar un producto, mejorar el entorno.

Lengua es el área que interviene siempre en todos los aprendizajes escolares. De la claridad y significatividad con que se presenten las situaciones de lectura y escritura dependerá, en gran medida, el acercamiento a otras áreas del conocimiento.

Alfabetizar a jóvenes y adultos es, entonces, mucho más que enseñar el código escrito. Alfabetizar implica formar sujetos con capacidad de comunicación, con la posibilidad de defender una idea, de comprender lo que leen y escriben, de emitir una opinión o resolver un problema. Es decir, implica poder desempeñarse en la vida en un momento histórico.

Si los jóvenes y adultos asisten a la escuela para completar la escolaridad obligatoria, es responsabilidad de la escuela equiparlos para que sean capaces de emplear la lengua escrita cuando la necesiten –en situaciones reales donde tengan que comunicar algo a un interlocutor ausente, para informar, para producir, para ayudar a la memoria–, así como leer, ya sea para entretenerse o para informarse.

En este sentido, en un trabajo anterior (Elmelaj, 2000) hemos afirmado que

los aportes lingüísticos y psicolingüísticos consideran que aprender a escribir es mucho más que descifrar un código escrito. Implica procesos cognitivos muy importantes y complejos que hacen girar nuestra atención hacia su adquisición y su enseñanza [...]. Si consideramos que escribir es un proceso mental, donde los procesos de redacción están organizados jerárquicamente y los aprendizajes más complejos se relacionan con aprendizajes previos, junto con la nueva concepción de escritura convive la



nueva concepción de aprendizaje, la idea de que aprender implica una situación interna, mental, constructiva. Aprender implica partir de lo que sabe cada alumno; implica partir de los conocimientos previos que cada alumno tiene respecto del tema. Estos conocimientos previos son diferentes y, por tanto, cada alumno va a elaborar diferentes situaciones en este caso de escritura. (Ibíd.: 5)

¿En qué consiste esta propuesta alfabetizadora?

La propuesta alfabetizadora, además de mirar al sujeto y el contexto, rescata los principios de Freire (1969; Freire y Macedo, 1989) y tiene en cuenta, sobre todo, la propuesta de Vigotsky (1979, 1987) y Ausubel (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983).

Se basa en la práctica de la oralidad y en la necesidad de escribir de manera natural, y parte de temas de interés para los alumnos. Pueden estar relacionados con los contenidos curriculares o con alguna problemática cercana a su vida cotidiana o a sus entornos laborales. En este sentido, los temas serán diferentes también en función de la realidad que tengan los sujetos. Por ejemplo, los ejes variarán si los sujetos viven en zonas urbanas, zonas rurales o zonas urbano-marginales. Del mismo modo, variarán en función de las necesidades de los sujetos, en función del contexto. Lo fundamental es motivarlos para generar proyectos, opinar y buscar soluciones (cfr. Elmélaj, 2002).

La idea matriz es iniciar a los jóvenes y adultos analfabetos en la alfabetización como bien de uso y para la vida. Un punto de partida consiste en seleccionar, por medio de una evaluación diagnóstica a principio de año, ciertos ejes orientadores que servirán para constituir por lo menos tres proyectos relacionados con lo cotidiano o con el Diseño Curricular.

Se proponen por lo menos tres ejes hasta una nueva evaluación diagnóstica, ya que por diferentes razones el adulto tiene un nivel de asistencia inestable. De esta manera, los ejes pueden cambiar en relación con nuevos intereses o nuevos alumnos. Cada eje partirá de la recu-

peración de conocimientos previos a partir del habla coloquial y de situaciones “naturales” para los alumnos.

Etapas de la propuesta alfabetizadora

La propuesta consta de cuatro etapas organizadas desde una perspectiva pedagógica (cfr. Elmélaj, 2003).

Primera etapa: Presentación de una problemática motivadora

Esta primera etapa, como bien manifiestan Ausubel et al. (1983), consiste en profundizar en los conocimientos previos de los alumnos, recuperar lo que les preocupa y lo que saben. Se trata de evitar que sientan que tienen que desaprender lo aprendido, y de orientar, en parte, la elaboración de esta propuesta alfabetizadora. La expresión oral, como se ha dicho, es fundamental para la manifestación de conocimientos, ideas y sentimientos, de modo que será interesante registrar lo más significativo que surja entre los alumnos y seleccionar palabras o ideas orientadoras para la alfabetización.

En esta etapa, el docente indaga a través de conversaciones espontáneas cuáles son los intereses de los alumnos, o si existe alguna problemática que los afecte, con el objeto de recuperarla como situación de aprendizaje. Es probable que surja así un tema de la vida cotidiana, una conversación sobre algún programa de televisión, o un texto literario que ha sorprendido a alguno. Situaciones como un campeonato de fútbol, un charla ocasional entre dos, una canción o, incluso, un contenido curricular, pueden ser, sin dudas, el inicio de un proceso de aprendizaje. De esta manera se dará la oportunidad de escuchar los intereses de los alumnos, establecer relaciones con el trabajo, analizar programas y géneros que son populares entre ellos, aprender una cumbia villera o abordar algún contenido curricular de interés, etcétera.

Permitiremos así, de una manera natural y no forzada, que el joven o el adulto ejercite su lenguaje oral como medio de expre-



sión y para incrementar sus capacidades cognitivas (Vigotsky, 1987).

Para esto, se sugiere:

- a) Favorecer el diálogo docente-alumno; alumno-alumno.
- b) Recoger palabras y expresiones que los alumnos usen habitualmente, que estén referidas a la temática que se trabaje, o que se necesiten para relacionar la escuela con el mundo laboral o la vida cotidiana (Freire, 1969).
- c) Recopilar, a través del diálogo, todas las expresiones, comentarios y sucesos que se refieran a ese eje.
- d) Priorizar subtemas de interés para el grupo.
- e) Clasificar los términos, siempre que sea posible, siguiendo algún criterio: alimentos, artefactos, trabajos, servicios, etc. Este ejercicio permite trabajar a partir de diferentes tareas y de una manera natural cómo se escriben algunas palabras, qué sonidos se usan, la posibilidad de relacionar y clasificar por categorías. La elaboración de mapas conceptuales, para este caso, sintetiza la significatividad de lo recolectado. Es necesario utilizar referentes conocidos para las nuevas palabras. Y, al ordenar los términos en categorías diferentes, se da lugar a que surjan diferentes problemáticas.



desde la comunidad y las propuestas realizadas por los docentes— surge la necesidad de organizar el eje integrador que, por lo general, es una temática social, económica, literaria, laboral, personal, etc. Como se dijo antes, es preciso considerar, dentro de lo posible, los contenidos disciplinares o alguna problemática cotidiana. Los siguientes son ejes posibles:

1. El basural.
2. El trabajo.
3. El embarazo y el aborto.
4. El cuidado de la higiene.
5. Leyes laborales.

Cada uno de estos ejes u otros que se aborden incluye contenidos de diferentes disciplinas y se desarrolla a partir de un subeje que determina su alcance, siempre considerando las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, el eje “El basural” puede abordarse a partir de diferentes subejes determinados por los intereses de los alumnos. Por ejemplo, “Enfermedades del basural”, o “Reciclado de la basura”. De esta manera, las disciplinas implicadas se refuerzan porque se aprenden por necesidad e interés.

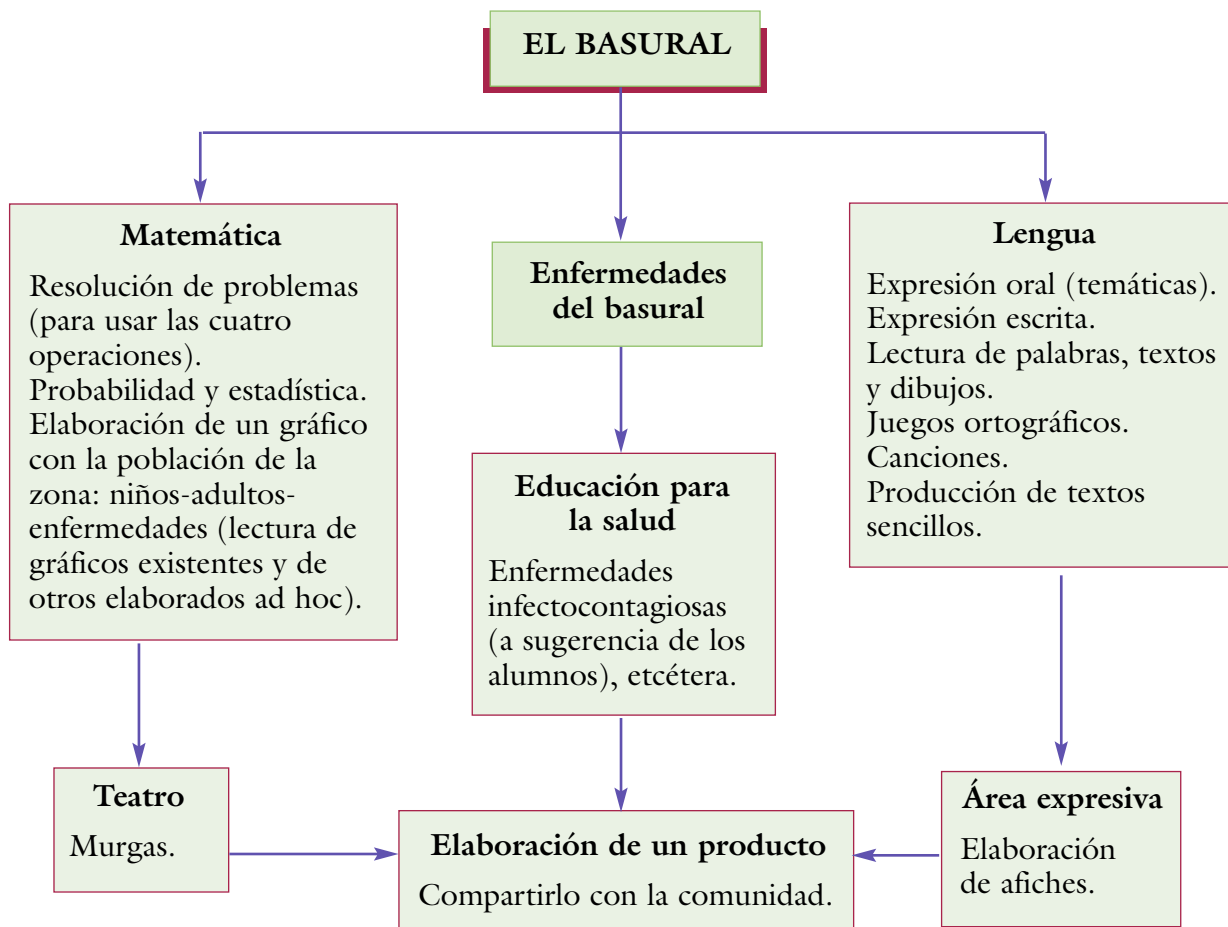
Por lo pronto, cada una de las temáticas requieren situaciones de expresión oral, lectura y escritura para ser abordadas. Es necesario el debate y, en lo posible, la discusión de ideas antagónicas. Este es el motor del proyecto: profundizar una temática a partir de una necesidad y así aprender a hablar, a leer, a escribir, a argumentar, a resolver y/o comprender problemas de la vida cotidiana.

Un ejemplo concreto de cómo puede quedar constituido un eje integrador es el siguiente:

Segunda etapa: Selección de contenidos integradores

A partir de la búsqueda y los aportes de todos los alumnos —respetando lo que saben, lo traído





Tercera etapa: Búsqueda de estrategias didácticas

A partir de las temáticas que han surgido, se trata de pensar estrategias que favorezcan actividades concretas, realizables a corto plazo y de utilidad para los mismos alumnos. Es el momento de formalizar el saber. Los alumnos ejercitan a partir de estrategias seleccionadas por el docente y de acuerdo con las necesidades de cada uno. Estas estrategias, además de permitirles acceder al saber escolarizado, los organizan y ordenan en rutinas. En efecto, se trata de un aprendizaje que no solo los organiza para el trabajo escolar, sino también para el ámbito laboral, ya que pueden aprender formas de actuar fundamentales para desempeñarse en otras áreas.

El docente seleccionará lecturas y ejercicios, y vinculará contenidos para que el alumno aprenda de manera integrada, siempre teniendo en cuenta que ofrezcan la posibilidad de una rápida aplicación y la generación de debates.

Es el momento de integrar los nuevos aprendizajes con lo ya conocido. Para esto, las estrategias utilizadas tenderán, fundamentalmente, al logro de habilidades. No podemos detenernos únicamente en actividades cuyo exclusivo objetivo sea la apropiación del código. Debemos buscar también actividades de comprensión, de comunicación, de relación. Trataremos, además, de favorecer simultáneamente la autoestima de estos alumnos, ya que es probable que si lo que hacen no les gusta, si consideran que no lo saben o que no lo pueden hacer, abandonen.

Por eso, pensamos que es necesario buscar estrategias que favorezcan las operaciones del pensamiento con aplicación realmente práctica y que permitan a los alumnos resolver situaciones de la vida. En lo posible, es importante trascender los muros del aula y asistir a otras instituciones, o invitar a alguien de la comunidad. Si recordamos que alfabetizar es mucho más que aprender el código lingüístico, debemos permitir que los jóvenes y adultos puedan desarrollar, por ejemplo, las siguientes estrategias:

- **Observar diferentes situaciones:** Registrar como puedan lo observado; responder a las preguntas por el cuánto y el cómo, aprender a cuantificar y caracterizar. En el caso del basural, por ejemplo, determinar aspectos para considerar, como el aspecto de la piel, etc. En la actividad de registrar, cada alumno anota realmente lo que ve, escribiendo a partir de palabras conocidas, de símbolos o dibujos conocidos con ayuda o sin ella.

- **Comparar elementos:** Si son alumnos totalmente analfabetos podemos comparar palabras con dibujos, comparar sílabas largas con sílabas cortas... En nuestro caso, comparar una enfermedad con otra.

- **Conocimiento de la normativa:** Leer una ley, las partes que la componen, y destacar lo más significativo para el caso que se analiza es una actividad que favorece la alfabetización en dos aspectos: se conoce la ley y se trabaja simultáneamente la comprensión de texto.

- **Clasificar:** Las actividades de este tipo permiten establecer relaciones entre los datos y estructurar la información. Se trata de una habilidad cognitiva superior y tiende al logro de competencias cada vez más complejas.

- **Contactarse con personas relacionadas con la temática:** Esto apunta a aprender dónde preguntar, cómo investigar, cómo invitar a alguna persona responsable; pueden elaborarse notas de invitación entre todos los alumnos con la ayuda del docente. Se relaciona con los nuevos aprendizajes que debe brindar la escuela y vincula la educación con el trabajo.

- **Elaboración de las preguntas que se harán a los invitados o entrevistados:** Aquí se orientará para la elaboración de preguntas que amplíen, expliquen y agreguen comentarios.

- **Comunicación al resto de la escuela y al barrio en general**

acerca de lo informado por el profesional:

Elaboración de carteles, folletos o charlas informativas respecto de lo investigado. Tanto la elaboración de materiales escritos como también las presentaciones orales constituyen instancias de toma de decisiones que favorecen el desarrollo del juicio crítico.

Cuarta etapa: Comunicación a otros

La posibilidad de aprender a partir de ejes temáticos que surgen por iniciativa de los alumnos o del docente favorece el desarrollo de una propuesta alfabetizadora. Sabemos qué significa alfabetizar y lo que ello implica: un aprendizaje que favorece a la adquisición de habilidades para la vida.

Si partimos de una concepción comunicativa de la lengua, es importante finalizar cada proyecto con la opción de informar a otros o de elaborar algún producto. Al escribir una carta a algún programa de televisión, al crear un afiche, realizar una llamada pidiendo trabajo, o completar una solicitud de empleo, así como leyendo un cuento, los adolescentes y adultos, mientras se alfabetizan, desarrollan habilidades cognitivas que propician mejores oportunidades de vida.

Por otro lado, para que estos saberes se amplíen y profundicen, debe llegar la instancia de vinculación con instituciones del medio para trabajar en conjunto, para aprender con otros. Del mismo modo, es necesario valorar el esfuerzo y permitir el error, favorecer el trabajo grupal a fin de que las capacidades de análisis y de síntesis se desarrollen conjuntamente.



Si bien todos los alumnos trabajan el mismo eje, algunos realizarán actividades más simples y otros, actividades más complejas. La intención es respetar cada ritmo, cada tiempo. Esta necesidad es fundamental en la EGBJA, así como lo es también, y no debemos olvidar, aprender todos los días algo nuevo, algo que sirva.

Conclusiones

Por todo lo visto, es importante en esta instancia resignificar la tarea del docente de jóvenes y adultos. Trabajar desde esta propuesta implica un verdadero desafío. Permitir, entre otras cosas, que todos se expresen, comenten lo que saben o lo que quieren aprender, que entre todos se ayuden en la elaboración de textos y en la búsqueda de información, así como que formalicen el aprendizaje es una tarea diferente que no todos los docentes están habituados a realizar.

El docente de jóvenes y adultos debe saber que está trabajando con un sujeto diferente, en un contexto diferente y con necesidades y tiempos diferentes. Por tanto, las estrategias que utilice también deben serlo. El docente tiene como tarea ayudar a que este joven o adulto –que por lo general se aísla y busca estar solo por timidez o vergüenza– aprenda a compartir con otro y, a medida que valora la tarea, pueda valorarse como persona.

La escuela de jóvenes y adultos también debe permitir nuevos debates sobre cultura con intervenciones creativas, aceptando las diferencias culturales. Una de las ideas que deben discutirse es la de convertir la institución de jóvenes y adultos en un agente cultural del ámbito comunitario y articular con sujetos e instituciones que se encuentran y que producen fuera de las aulas y del edificio escolar. El establecimiento de estos vínculos favorecerá la integración.

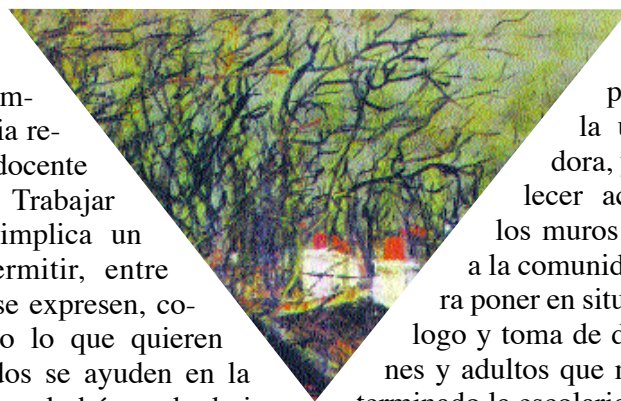
El contacto a través de acciones concretas con organizaciones civiles, culturales, laborales, con centros de salud, con el Estado a través de sus instituciones, con la empresa y el municipio debe ser una de las condiciones de traba-

jo diarias, de manera que se establezcan redes para que la escuela no sea la única institución formadora, ya que es necesario fortalecer acciones que trasciendan los muros escolares para acercarse a la comunidad. Es la oportunidad para poner en situaciones concretas de diálogo y toma de decisiones a sujetos jóvenes y adultos que no han iniciado o no han terminado la escolaridad obligatoria. Cada institución debería vincularse, obligatoriamente, por lo menos con alguna fábrica o empresa del medio o con alguna organización de la comunidad para trabajar en proyectos conjuntos de formación.

Por último, es necesario recordar que, con esta propuesta alfabetizadora, los alumnos se apropian del código a partir de lo conocido, pero pueden y deben aprender, por sobre todo, a pensar críticamente. Este aprendizaje se produce de manera integrada y a través de la reflexión, ya que a partir de sus propios comentarios aprenden a dar su opinión y a escuchar al otro, a leer y escribir para resolver un problema o una necesidad.

La posibilidad de ayudarse y ayudar es una oportunidad que va mucho más allá de aprender a leer y escribir. Es la posibilidad de educarse para la vida en el respeto individual y social, así como de valorarse como seres humanos. Es la posibilidad de aprender a leer y a escribir para conseguir trabajo, elaborar algún producto, defender una idea.

En definitiva, un adulto letrado que maneja el código y que puede resolver problemas de la vida cotidiana tiene mejores posibilidades para ingresar en el mundo laboral y, por tanto, mejorar su calidad de vida.



VISITE NUESTRO SITIO WEB

<http://www.lecturayvida.org.ar>

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., Novack, J. D. y Hanesian, H. (1983). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas.
- Dussel, I. (2003). **La escuela y el tratamiento de las diferencias: sobre identidades y polémicas**. Posgrado en Currículum y prácticas escolares en contexto. Clase 16, 1-20, Buenos Aires: FLACSO.
- Elmelaj, J. (2000). “La transformación educativa en Lengua. El proceso de revisión de la escritura en el primer ciclo de la EGB y las prácticas áulicas”. Tesis de maestría inédita, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Elmelaj, J. (2002). “La alfabetización de adolescentes y adultos. Una propuesta renovadora”. Proyecto de investigación, Escuela N° 9-002 “Tomás Godoy Cruz”, Mendoza, Argentina.
- Elmelaj, J. (2003). “El basural. Una propuesta alfabetizadora desde lo cotidiano y para la vida”. Proyecto de investigación, Escuela N° 9-002 “Tomás Godoy Cruz”, Mendoza, Argentina.
- Freire, Paulo (1969). **La educación como práctica de la libertad**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). **Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad**. México: Paidós.
- Hébrard, J. (2000, octubre). “El aprendizaje de la lectura en la escuela; discusiones y nuevas perspectivas”. Conferencia realizada en la Biblioteca Nacional, Sala Cortázar, Buenos Aires.
- Samos, L. y Vera, E. (1997). “Alcances de la alfabetización desde una concepción socio-histórico-cultural.” En Ministerio de Educación de la Nación Argentina, **Alfabetización. Documento Curricular**. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2000). “La educación básica y la “cuestión social” contemporánea (apuntes para la discusión)”. Ponencia presentada en el Congreso sobre Pedagogía, Universidad Luis Amigó, Colombia.
- UNESCO (2000). “Dakar. Educación para todos”. **Educación de Adultos y Desarrollo**, 55, 19-30. Bonn: Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos.
- Vigotsky, L. J. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.
- Vigotsky, L. J. (1987). **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade.

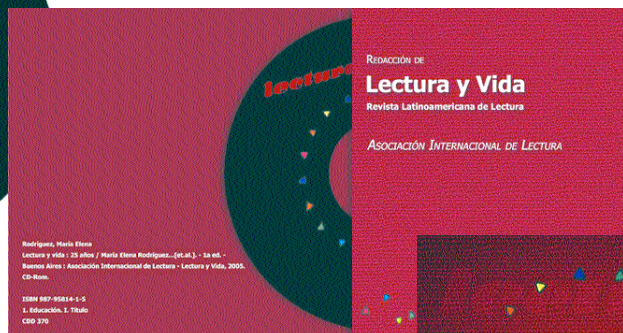
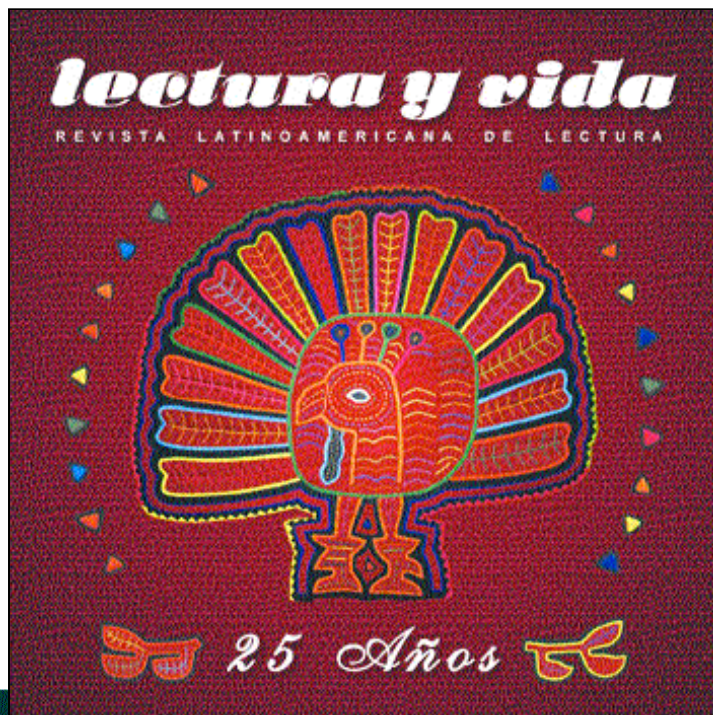
*Este artículo fue recibido en LECTURA Y VIDA en febrero de 2005
y aceptado con modificaciones en agosto del mismo año.*

* *Maestra Normal Nacional, Licenciada en Pedagogía y Planeamiento Escolar, Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Lingüística Aplicada con Orientación en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Actualmente, se desempeña como profesora de Práctica, Residencia e Investigación Educativa en la Escuela Normal Superior N° 9-002 “Tomás Godoy Cruz” (Ciudad de Mendoza, Argentina) y es coordinadora del Trayecto Curricular Diferenciado de Educación de Adultos en la misma institución.*

NOVEDAD

¡YA apareció!

CD-Rom



PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar