

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**Unidad 092 CDMX Ajusco**  
**SECRETARÍA ACADÉMICA**  
**AA1: POLÍTICA EDUCATIVA,**  
**PROCESOS INSTITUCIONALES Y GESTIÓN**

**PROGRAMA EDUCATIVO SOCIOLOGÍA DE LA**  
**EDUCACIÓN**

**PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN Y PRODUCCIÓN DE**  
**RESISTENCIA, EL CASO DEL GRUPO MIRAVALLE.**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN**  
**SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**ESTHER ROSALÍA RODRÍGUEZ FABILA**

**ASESORA: DR. MARIA GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ**

**CIUDAD DE MÉXICO, 2016**

## Agradecimientos

Deseo agradecer a todas las personas que apoyaron este trabajo, especialmente a mi asesora de tesis la Dr. Ma. Guadalupe Olivier Téllez, quien me acompañó en este trayecto a partir de su lectura crítica, y en constante retroalimentación, guiándome a perfilar los trazos que puntualizaron esta investigación. Mi agradecimiento a los miembros del comité de titulación y a los sinodales designados para la lectura de esta tesis, quienes se dieron a la tarea de leer, sugerir, corregir y discutir mis escritos, permitiéndome así mejorar este trabajo.

Agradezco al Mtro. Guillermo Bello Chávez, coordinador regional del Programa de Alfabetización de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México, por facilitarme el acceso al grupo de alfabetización Miravalle. Especial agradecimiento al grupo de alfabetización Miravalle por haberme permitido adentrarme a su espacio, quienes además compartieron sus experiencias en relación a la adquisición de la cultura de la lengua escrita y leída, Agradezco a Eylimg Moreno, alfabetizadora del grupo por su apreciable disponibilidad y apoyo durante la investigación etnográfica.

Igual de importantes son mis agradecimientos para quienes motivaron y animaron la concreción de este trabajo a mis padres por la calidez y libertad, a mis hermanas y hermano por su apoyo y cariño. También reconocer la valiosa compañía de la otra familia, amigos y amigas quienes me escucharon, comentaron y brindaron momentos agradables y enriquecedores durante este trayecto. Mi inmenso agradecimiento a mi compañero Edgar, por su solidaridad y hermosa compañía.

## Contenido

Introducción.....	1
Capítulo I. Alfabetización desde la ideología dominante; una mirada desde las teorías de la resistencia.....	2
1.1 Alfabetización desde la disertación oficial.....	4
1.1.1 Los objetivos del INEA y la SEDU.....	7
1.1.2 Alfabetización de jóvenes y adultos en la Ciudad de México: el Modelo educativo de la SEDU.....	10
1.1.3 Lapso y espacio del proceso de alfabetización.....	12
1.1.4 Perfil de ingreso del aprendiz.....	16
1.1.5 Términos operativos.....	17
1.2 Debate teórico alfabetización, pedagogía crítica y teorías de la resistencia	18
1.2.1 Alfabetización y pedagogía crítica.....	23
1. 2. 2 Pedagogía crítica y teorías de la resistencia.....	26
1.2.3 Un acercamiento al pensamiento de Paulo Freire.....	27
1.2.4 Producción cultural y alfabetización.....	29
1.2.5 Resistencia cómo construcción teórica.....	31
1.2.6 Resistencia y alfabetización en el caso Miravalle.....	34
Conclusiones.....	36
Capítulo II: Reflexión metodológica.....	39
Introducción.....	39
2.1 Microsociología y etnografía.....	39
2.1.1 Estudio de la interacción cotidiana.....	42
2.1.2 Procedimiento y técnicas de investigación.....	43
2.2 Ruptura epistémica.....	46
2.2.1 Método teoría y trabajo empírico.....	47
Conclusiones.....	49
Capítulo III: Contexto, observación, tiempo, espacio y actores.....	51
Introducción.....	51
3.1 Origen de la colonia Miravalle.....	51
3.1.1 Antecedentes de la educación comunitaria en Miravalle.....	52

3.1.2 Organización actual de Miravalle .....	54
3.1.3 Contexto social y geográfico .....	55
3.2 Descripción del estudio de caso .....	56
3.2.1 Reseña sobre el trabajo etnográfico .....	57
3.2.2 Relato etnográfico .....	61
Conclusiones .....	133
Capítulo IV: Hallazgos .....	134
Introducción .....	134
4.1 Marcos de tensión dentro del proceso alfabetizador .....	134
4.1.2 Impacto del proceso de alfabetización en el cotidiano de sus actores ....	139
Consideraciones finales .....	146
BIBLIOGRAFÍA .....	150
REFERENCIAS .....	151
Anexos .....	152
Anexo A. Guía de observación etnográfica .....	152
Anexo B. Guía de entrevista .....	152
Anexo C. Registro fotográfico; Algunos espacios y expresiones de Miravalle. ..	154

## Introducción

El tema de esta investigación se enfocó en la alfabetización de adultos, las formas en las que existe, se produce y afronta por las instancias oficiales y actores que participan; donde además existen tensiones entre los sujetos sociales que se expresan como resistencias, lo anterior frente a los mecanismos y métodos de alfabetización que hoy en día se plantean para la acción alfabetizadora. En el primer capítulo se problematizaron las concepciones, acciones y mecanismos institucionales en relación a la alfabetización de adultos –particularmente– describiendo la acción global, federal y local; la segunda parte de este capítulo expone la construcción teórica que argumenta este trabajo, lo anterior se acompañó de un recorrido histórico para entender la noción de alfabetización y sus enfoques, el cierre permite clarificación y construcción teórica de las categorías de análisis, desde las perspectivas de la sociología y pedagogía críticas.

El segundo capítulo, permitió explicar las formas y perspectivas que ayudaron a la construcción de la investigación en relación al método, teoría y trabajo empírico, así como el uso e instrumentos de investigación, este capítulo es una reflexión de las formas en las que se hacen y construyen los estudios sociales. El tercer apartado fue de utilidad para introducir al estudio de caso y relato etnográfico a partir de un análisis descriptivo de los actores y escenario, es decir del contexto específico, donde además se lee el relato etnográfico y análisis del mismo, mostrando la existencia de actos de resistencia dentro del grupo de alfabetización Miravalle.

El último capítulo describe y analiza a partir de los resultados del relato etnográfico la coexistencia de resistencias frente a la propuesta curricular, metodológica y operativa del programa de alfabetización. Finalmente el trabajo concluyó con una serie de consideraciones generales.

## **Capítulo I. Alfabetización desde la ideología dominante; una mirada desde las teorías de la resistencia.**

### **Introducción**

El desarrollo y habilidad para producir una lengua de forma escrita y leída es un derecho humano universal, según la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) sin embargo, en el mundo cifras oficiales muestran la falta de acceso a este derecho humano. En México por ejemplo, la población total nacional es poco más de 112 millones de personas, de las cuales 593, 655 personas entre la población considerada adulta de 15 años y más se encuentra en situación de analfabetismo (INEGI, 2010). La Ciudad de México en el 2010 albergaba un total de 140, 199 personas analfabetas según el Censo de Población y Vivienda realizado en el mismo año por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), por lo tanto, el 2.1 % de la población total analfabeta vive en la Ciudad de México. Estas cifras representan una aproximación general al número real de personas que no saben leer y escribir, puesto que 1,025, 624 personas de la población total nacional de 6 años y más no especificaron si saben leer y escribir, 224, 125 de estas personas viven en la Ciudad de México (INEGI, 2010). La población analfabeta se encuentra bajo esta situación debido a diversas circunstancias sociales, sin embargo, comprender, analizar y explicar la situación del analfabetismo no debe limitarse únicamente a datos duros que nos hablen de la existencia de ello.

Existe una amplia bibliografía del tema que comenzó a generarse principalmente a partir de 1950; la experiencia cubana en torno a la alfabetización de adultos influyó en los planteamientos de educación popular que se originaron dentro de las propuestas de educación que caracterizaron los diversos movimientos guerrilleros. Lo anterior permitió que en años siguientes se sistematizaran y analizaran algunas de estas experiencias ya con los aportes teóricos de Freire, Emilia Ferreiro, entre otros, también se hicieron diversos estudios cuantitativos en torno al tema, éstos particularmente en las últimas tres décadas.

Retomar el tema en este trabajo tiene entre sus objetivos problematizar las acciones oficiales que se generan entorno a la alfabetización –particularmente de adultos- y las propuestas pedagógicas que plantean frente a las concepciones ideológicas y los espacios de tensión que producen resistencias dentro de los escenarios –áulicos- destinados a la alfabetización.

La concepción de alfabetización desde los organismos internacionales, instituciones oficiales y desde la teoría académica es tan importante como la concepción que tienen las personas que se encuentran en situación del llamado analfabetismo. En este caso el programa de alfabetización al que se recurrió para profundizar la investigación en la Ciudad de México es el operado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDU) a través de su estrategia de “alfabetización diversificada”. Actualmente la SEDU y el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) han generado acuerdos para trabajar en colaboración interinstitucional en el tema de la alfabetización a nivel regional.

Comencé por discutir el tema retomando algunos de los planteamientos esenciales de organismos internacionales como la UNESCO en relación a la alfabetización, aquí el objetivo radicó en considerar y entender la postura de quienes históricamente han guiado el rumbo de los sistemas educativos nacionales cuya aplicación se implementa a través de políticas y reformas educativas<sup>1</sup>, en México sus efectos se leen en numerosos ámbitos, la educación de adultos no es la excepción. El analfabetismo existente ha venido produciéndose y complejizándose, actualmente también se habla de analfabetismo funcional y tecnológico (Ranchear y Knobel, 2003) sin embargo, me centré como ya he mencionado antes en el analfabetismo cuyas características consisten en la falta de habilidades básicas para producir la lengua de forma escrita y leída en la población adulta.

---

<sup>1</sup> Organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional la ONU, OCDE entre otros constantemente miden y proponen acciones a los países miembros en materia educativa, en México en los últimos años se han hecho trabajos desde diversas perspectivas que explican lo anterior en el ámbito nacional, por ejemplo: Aboites, Hugo.2012.La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012).México. Itaca.

Para cerrar la primera parte del capítulo se ofrece una mirada general a lo que concierne al ámbito nacional y local describiendo los objetivos y propuestas educativas-métodos de alfabetización- que proponen el INEA y específicamente la SEDU. En la segunda parte de este capítulo se presenta un estudio general a los fundamentos teóricos que respaldan el trabajo puesto que la abstracción de la realidad social hacia el cultivo teórico se considera esencial para emprender este tipo de tareas; a partir de una lectura crítica se desarrollarán las categorías de investigación.

En el primer segmento se discute la noción de alfabetización desde algunas corrientes clásicas; enseguida se explican algunos planteamientos generales en relación a la alfabetización crítica, según los análisis de Colín Lankshear y Michel Knobel. Para ir concluyendo esta parte se problematizan algunas categorías de análisis como resistencia, reproducción y producción cultural; esto retomando aportes de algunos teóricos de la resistencia como Giroux, Apple y Freire.

La problematización de lo anterior permite cerrar el capítulo definiendo las categorías de alfabetización y resistencia que se emplearon en este trabajo. Es decir, se intentó la construcción de una definición teórica que permitió el análisis del estudio de caso; a forma de conclusión en el cierre del capítulo se plantean algunas ideas generales.

### **1.1 Alfabetización desde la disertación oficial**

Actualmente el proceso de alfabetización es considerado un acto pedagógico, social de justicia y derecho humano universal que permite el acceso a otros derechos humanos (UNESCO, 2010). Se estima que 860,000,000 de personas mayores de 15 años a nivel planetario carecen de este derecho humano según los estudios de la UNESCO, la OCDE<sup>2</sup> y otros organismos, la población analfabeta se compone de mujeres que conforman dos tercios de la población analfabeta a nivel mundial, tres cuartos de ellas viven en África, en Asia del sur y oeste,-también- hombres particularmente de Europa y de algunos países del

---

<sup>2</sup> Véase: La encuesta internacional de la educación de adultos. Paris, OCDE: 2000. Decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización (2003-2012).



Caribe, personas discapacitadas, las denominadas minorías lingüísticas, personas que viven en áreas rurales y países en conflicto (UNESCO, 2013: 19) es decir, en términos generales en todas las latitudes del mundo existe población en situación de analfabetismo.

Particularmente en las últimas décadas organismos internacionales y gobiernos han discutido el tema reconociendo la problemática a nivel mundial, es por ello que en congresos y reuniones se proponen metas y estrategias de acción para aminorar el problema por ejemplo, Jomtien 1990, Dakar 2000, Marco de acción Belem celebrado en Brasil en el 2009, Hamburgo 2012, uno de los más recientes fue el Foro Mundial sobre la Educación 2015 conocido como la Declaración de Incheon.

*Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (UNESCO, 2015) es el título del documento que contiene los veinte puntos planteados como retos y objetivos a lograr para el 2030, esto en el foro constituido en Incheon, uno de los retos es la falta de cobertura educativa a una significativa masa poblacional en todos los niveles educativos, “nos comprometemos hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (UNESCO, 2015:2). Por lo tanto, la UNESCO afirma que la rendición de cuentas, transparencia y la creación de marcos jurídicos eficaces e innovadores son elementos de utilidad para lograr los objetivos que se persiguen, “la presente Declaración de Incheon constituye un compromiso histórico por parte de todos nosotros para transformar vidas mediante una nueva visión de la educación...” (UNESCO, 2015:6). Una nueva visión de la educación que se ha venido manifestando décadas atrás por ejemplo, en el ámbito de la alfabetización la UNESCO presenta la idea de reconocer la complejidad del tema que se ha reducido en múltiples ocasiones únicamente a un carácter dicotómico, dicho pensamiento de dualidad a tratar el asunto se gestó desde algunas teorías sociales y pedagógicas –que más adelante se explicaran- que han sido retomadas

por dicho organismo en sus estudios y pronunciamientos, así en 1978 la UNESCO define cómo alfabeto funcional a:

“la persona que puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan así mismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad” (UNESCO, 2013:21).

Según la lectura de lo antepuesto una persona analfabeta era aquella que no podía ejercer su pleno desarrollo individual y colectivo, las críticas que florecieron en torno a esta perspectiva cuestionaron el carácter reduccionista e instrumentalista otorgado a las personas sin acceso a la lecto-escritura, así como a los objetivos y métodos del proceso de alfabetización; “la ideología instrumental ofrece el contexto para una pedagogía que desconoce las experiencias históricas y culturales de los estudiantes de la clase trabajadora o de cualquier otro grupo que no forma parte de la clase dominante” (Giroux, 1992:269), reconociendo la crítica que se le otorga al pensamiento mecanicista los últimos trabajos del organismo encargado de gestionar la educación, la ciencia y la cultura a nivel mundial expresan la necesidad de afrontar la alfabetización con un matiz pluridimensional y una de las respuestas a la crítica se expresa así: “la noción de alfabetización funcional ha sido fuertemente criticada como instrumental y sesgada hacia la actividad económica. Sin embargo, la alfabetización es siempre ‘funcional’, dado que equipa a las personas con competencias que les permiten funcionar, por lo que no existe ninguna necesidad de dicha calificación...”<sup>3</sup> (UNESCO, 2013:21).

Las críticas que apuntan a la UNESCO como instrumentalista entorno a la alfabetización no se limitan a cuestionar el sesgo económico del asunto, las discusiones desde diversas disciplinas han focalizado sus análisis en numerosos parajes socio históricos y pedagógicos llegando al plano curricular por ejemplo, el peso que se le otorga a los sujetos como estudiantes, aprendices o alfabetizandos

---

<sup>3</sup> Cita tomada de la nota al pie de página del texto citado.

dentro de la acción alfabetizadora es uno de los puntos cuestionados hasta nuestros días por lo tanto, el acontecer histórico y los trasfondos estructurales que caracterizan la cuestión, deben ser tomados en cuenta por quien decida adentrarse en el asunto.

En un intento por redefinir y entender la alfabetización en el 2003 el organismo convoca una reunión invitando a los considerados expertos en la materia resultando así una conceptualización que define alfabetización como “la capacidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y contar utilizando material impreso y escrito asociado con diversos contextos” (UNESCO, 2013:21). Algunos países han creado concepciones propias entorno a la alfabetización otros como México retoman la designación propuesta por el organismo internacional, en la región de América Latina y el Caribe “diez países utilizan explícitamente el término “aprendizaje a lo largo de toda la vida” o educando a lo largo de toda la vida en su concepto de <<alfabetización>>” (UNESCO, 2013: 25).

### **1.1.1 Los objetivos del INEA y la SEDU**

En México el Modelo Educativo para la vida y el trabajo (MEVYT) es la propuesta pedagógica del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos INEA cuyos objetivos son atender las necesidades educativas a nivel básico así como los intereses de las personas jóvenes y adultas, “en el MEVYT el nivel inicial va más allá de la alfabetización tradicional...”<sup>4</sup> (INEA, 2013:7) el instituto retoma los recientes planteamientos de la UNESCO en cuanto a la educación de adultos reconociendo que el analfabetismo: “limita a las personas en sus oportunidades de trabajo, en sus formas de comunicarse para obtener servicios de salud, para defender sus derechos e inclusive en sus posibilidades de tener otros horizontes y lograr sus proyectos de vida” (INEA, 2013:4).

La propuesta alfabetizadora del INEA en cuanto al método retoma bases propuestas pedagógicas constructivistas y freirianas por ejemplo, plantea que los aprendizajes surjan de la realidad, de los intereses, de la experiencia y cotidianidad

---

<sup>4</sup> Véase en la *Guía del alfabetizador. Paquete del alfabetizador. Etapa inicial de la educación básica.2013.* El instituto para la educación de los adultos recibió en el 2011 el premio Alfabetización otorgado por la UNESCO.

de los jóvenes y adultos inmersos en dicho proceso, así la acción alfabetizadora “...les permita reflexionar acerca de la realidad para poder transformarla” (INEA, 2013:6). Enseñar a leer y escribir para el 2015 a 400, 000 personas a nivel nacional, fue una las metas propuestas por el instituto para combatir el denominado rezago educativo, esto se propuso en el 2012.

El rezago y trance educativo existente en todos los niveles a escala nacional se expresa bajo diversos matices por ejemplo, en la Ciudad de México los procesos de movilidad humana<sup>5</sup> entre otros incitan a reestructuraciones individuales y colectivas paralelas a lo social por lo tanto, el analfabetismo se reconoce como un problema insertado en el contexto local, por ello la Secretaria de Educación del Distrito Federal (SEDU) a implemento el Programa de Alfabetización (PA) a través de la estrategia de alfabetización diversificada, lo anterior en las cinco delegaciones consideradas prioritarias.

**Tabla 1. Total de personas (mayores de 15 años) en situación de analfabetismo residentes en la Ciudad de México.**

Delegación	Total	Hombres	Mujeres
Benito Juárez	1.712	359	1.353
Cuajimalpa	3.168	937	2.211
Miguel Hidalgo	3.421	809	2.612
Milpa Alta	3.73	1.305	2.425
Magdalena Contreras	4.671	1.419	3.252
Venustiano Carranza	5.162	1.394	3.768
Azcapotzalco	5.235	1.275	3.96
Iztacalco	5.239	1.371	3.868
Cuauhtémoc	5.913	1.434	4.479
Tláhuac	6.365	1.961	4.404

---

<sup>5</sup> Me refiero con movilidad humana a lo que comúnmente se conoce como migración, particularmente la que se da del campo a la ciudad.

Coyoacán	7.434	2.106	5.328
Xochimilco	8.376	2.730	8.655
Tlalpan	10.851	3.356	7.495
Álvaro Obregón	11.986	3.331	8.655
Gustavo A.			
Madero	19.63	5.464	14.166
Iztapalapa	37.306	11.069	26.237
Total	140.199		

Fuente: Datos tomados del Censo de Población y Vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI.

La tabla 1 muestra las cifras por delegación ordenadas de menor a mayor el número de personas en situación de analfabetismo mayores de 15 años que viven en la ciudad, según la lectura de lo anterior las cinco delegaciones prioritarias son: Xochimilco, Tlalpan, Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero e Iztapalapa, en estas delegaciones se sitúa el 62 % de las personas sin acceso a lecto-escritura en la ciudad, tomando de referencia los requerimientos de organismos internacionales en materia educativa : “con la creación del Programa de Alfabetización, la SEDU toma la iniciativa de contribuir a una política educativa, instrumentando acciones socioeducativas interinstitucionales en el marco de una Educación Complementaria”(SEDU, 2014), el PA tiene como objetivo general “reducir el índice de analfabetismo de la población de entre 15 y 79 años, en la ciudad de México por medio de una estrategia de alfabetización diversificada” del 2014 al 2018 (SEDU, 2014).

Con base a objetivos específicos el PA puntualiza en atender a población de las cinco delegaciones prioritarias a partir de un enfoque Integrado y por Competencias con pertinencia, que responda a las características poblacionales según el contexto, a su vez sea una acción que complemente mejoras en el nivel de vida de quienes participan. “De acuerdo con datos de la UNESCO, nuestro país, así como las naciones de Cuba, Aruba y Bolivia están en las mejores condiciones

para cumplir con la Meta del Milenio para reducir el analfabetismo en un 50 por ciento para el 2015. Para el caso mexicano, este porcentaje podía situarse en, aproximadamente, el cinco por ciento” (SEDU, 2014).

Según los estudios de la UNESCO México a nivel regional –América Latina y el Caribe- está en condiciones de lograr los afamados objetivos del milenio en materia educativa ya que los datos duros es decir, el número de analfabetas ha sido comparado con las cifras de países como Honduras, Nicaragua, Guatemala y el Salvador cuya deuda educativa no ha logrado subsanarse; al respecto hay que considerar y entender los procesos históricos a los que dichas naciones se han enfrentado -dictadura, genocidio entre otros-.”En Latinoamérica, cerca de 35 millones de hombres y mujeres no saben leer ni escribir (un promedio de 10 %). Esta cifra se duplica en Honduras, El Salvador y Nicaragua se triplica en Guatemala, llega al 50 % en Haití y desciende al 4 % en Cuba, Argentina y Uruguay (SEDU, 2014).

### **1.1.2 Alfabetización de jóvenes y adultos en la Ciudad de México: el Modelo educativo de la SEDU**

El modelo educativo de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México se fundamenta en los planteamientos de la UNESCO principalmente, en relación a la alfabetización de adultos sin embargo, sus metas, objetivos y líneas de acción tanto operativas como pedagógicas, pretenden responder a los requerimientos y necesidades que caracterizan a la población que habita en la ciudad particularmente en el ámbito socio-cultural por lo tanto, las variables ocupación y empleo, género, grupo etario, lengua materna y población indígena han sido tomadas en cuenta para atender las necesidades proyectadas por ejemplo, el PA se caracteriza porque el 70 % de los aprendices son mujeres.

En cuanto a la noción de alfabetización cómo ya se ha venido mencionando la SEDU a través de Dirección General de Educación (DGC) y de la Dirección General de Educación Inclusiva y Complementaria (DGEIC) opera el Programa de Alfabetización a través de una estrategia de alfabetización diversificada, considerando la avanzada discursiva que ha tenido ya en el siglo XXI la alfabetización de niños, jóvenes y adultos.

“La alfabetización es un proceso, no la culminación de un proceso. Es, más bien, el punto de entrada a la educación básica y el pasaporte que permitirá ingresar al aprendizaje a lo largo de toda la vida. A medida que enfrentamos nuevas exigencias en el trabajo, en el estudio o en nuestras vidas personales, aprendemos nuevas maneras de utilizar la alfabetización. Es un componente necesario para el uso de las nuevas tecnologías, aprender nuevos idiomas, asumir nuevas responsabilidades y adaptarnos a un mercado laboral en rápida evolución. En este sentido, la meta final no es “erradicar el analfabetismo” sino involucrar a las personas en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a través del acceso universal a la cultura escrita”. (SEDU, 2014, 5).

Bajo esta perspectiva la alfabetización inicial<sup>6</sup> de la población con deuda educativa en las cinco delegaciones prioritarias se considerará como parte de los objetivos específicos del PA; el modelo que presenta la SEDU se basa en un Enfoque Integrado y por Competencias en el cual se combinan las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. Propone la aplicación del método de la Palabra Generadora cuya cepa se encuentra en el trabajo de Paulo Freire (1970), en el PA se concibe el proceso de alfabetización como una actividad social, que va de lo individual a lo colectivo y los individuos son vistos como sujetos sociales – pensamiento constructivista social-, se plantea la interacción y el trabajo colaborativo a través de tareas integradoras para adquirir las denominadas competencias para la vida, en esta propuesta se entiende por competencia a la: “capacidad de movilizar diversos tipos de recursos adquiridos (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, esquemas...) para hacer frente a situaciones más complejas en contextos determinados” (SEDU, 2014).

Por lo tanto, de acuerdo a los requerimientos internacionales el Sistema Educativo Mexicano en todos sus niveles ha tenido que adecuarse a las normas solicitadas, las denominadas competencias ahora son fundamentales para cualquier proyecto educativo entonces la propuesta de la SEDU retoma las competencias para la vida que son: aprender a aprender, manejar información,

---

<sup>6</sup> La SEDU retoma los niveles de INEA para clasificar la alfabetización entendida como el acceso a la cultura escrita incluyendo la aritmética en su sentido más básico, “el nivel inicial se conforma de población que necesita aprender a leer escribir y matemáticas elementales” (INEA).

manejar situaciones, convivencia y vida en sociedad de dónde se desprenden competencias genéricas y específicas.

Para el desarrollo de las competencias particularmente para la competencia comunicativa –lectura y escritura- se propone antes ya mencionado el método de la Palabra Generadora, caracterizándose por considerar los saberes previos de los aprendices, va de lo simple a lo complejo incorporando gradualmente las letras del alfabeto, es silábico, fonético y acumulativo. Asiente que los aprendices cotidianamente identifiquen sus avances (SEDU, 2014) y dificultades en el proceso de alfabetización, la aplicación adecuada del método tomara en cuenta las experiencias, anécdotas, saberes, conocimientos, lengua materna<sup>7</sup> e intereses de los y las aprendices; las tareas integradoras tienen por objetivo la evaluación constante de los aprendices “su construcción toma como base las competencias específicas y los aprendizajes esperados” (SEDU, 2014) se propone que de preferencia las tareas se creen en plenaria favoreciendo el dialogo y reflexión.

### **1.1.3 Lapso y espacio del proceso de alfabetización**

El tiempo en el que se supone debe de estar una persona ya en un nivel de alfabetización inicial requiere de una amplia discusión, porque se deben de considerar diversos factores que inciden en el espacio y periodo del ámbito alfabetizador por ejemplo, las actividades familiares, domésticas y económicas que realizan las personas para satisfacer sus necesidades básicas –alimento, vivienda, recreación y salud-, también hay que considerar los ritmos de aprendizajes de cada individuo, si existe alguna discapacidad física o cognoscitiva, “con pocos datos duros, se estima que el 18 % de adultos en programas de alfabetización y primaria pueden tener problemas de aprendizaje” (Carranza y González, 2006: 20), muchos de estos casos sin diagnóstico en los adultos mayores el deterioro cognoscitivo se debe a cuestiones de la edad -biológicas y también sociales- sin embargo, hay pocos estudios que profundicen en ello existe una investigación iniciada por el INEA con el apoyo de la doctora Feggy Ostrosky realizada con una muestra de alumnos de INEA para determinar el perfil cognoscitivo en los adultos.

---

<sup>7</sup> El Modelo para la Vida y el Trabajo Mevyt es el único que cuenta con una propuesta educativa bilingüe.



La SEDU plantea la utilización del modelo andragógico para la alfabetización de las personas adultas, “en la situación de aprendizaje andragógica, los participantes interactúan en relación con aquello que se ha de aprender, por lo tanto ambos requieren poseer características comunes de autenticidad, autocrítica y crítica constructiva, respeto mutuo, ética y empatía” (SEDU, 2014:29) es decir, alfabetizadores y aprendices trabajan en un trazo horizontal, dónde todos son sujetos de interacción recíproca, se tiene como referente que la andragogía se centra en el estudio del aprendizaje del hombre y la mujer adultos, a partir de esta última categoría se deben concentrar los esfuerzos para propiciar un ambiente de madurez, experiencia, interés, necesidad y motivación en torno al proceso de alfabetización.

Para el proceso de alfabetización en el nivel inicial la SEDU ha establecido dimensiones espaciales y temporales tomando en cuenta las características de la población que se atiende:

“respecto a la organización de tiempos, las estrategias se dirigirán a ofrecer la máxima disponibilidad adaptándose a las circunstancias de los distintos grupos de adultos, que por cuestiones familiares, laborales y sociales ven reducida la posibilidad de desarrollar procesos, a unas muy limitadas condiciones” (SEDU, 2014: 37).

En relación al espacio se propuso la habilitación de Centros Educativos ubicados preferentemente en espacios públicos y de atención comunitaria, bibliotecas, Centros de Desarrollo Comunitario, Módulos de Participación Ciudadana entre otros, dichos espacios educativos deben contar con características básicas para brindar los servicios de alfabetización, cómo son servicios públicos de luz, agua y sanitario, contar con pizarrón, mesas y sillas, y ser de fácil acceso para los aprendices.

Una vez conformado el grupo, alfabetizadores y aprendices deben desarrollar los diecisiete bloques que ha propuesto la SEDU, claro los alfabetizadores son los responsables directos en cuanto a la aplicación metodológica y planeación didáctica –dónde se especifica el desarrollo de las competencias y aprendizajes esperados, se describen las actividades en los tres

momentos de la sesión: apertura desarrollo y cierre-. Considero importante resaltar que los contenidos temáticos es decir, el plano curricular se focaliza en temas que propicien específicamente el desarrollo de la competencia comunicativa entendida como:

“el termino más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de una lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades, las motivaciones y la acción, que es, esta última, a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Lo anterior, expuesto por Dell Hymes., en la década del 60”. (SEDU, 2014:42).

Por lo tanto, la SEDU retoma lo anterior ampliando la concepción de la competencia comunicativa considerando la amplitud de esta más allá de parámetros estrictos en el dominio de la lengua. Regresando al tópico principal de este apartado se entiende que el proceso de alfabetización en términos curriculares se encuentra comprendido con el desarrollo de diecisiete bloques temáticos por lo tanto, se tiene qué: el proceso de alfabetización, en términos generales, tendrá una duración de 96 sesiones de 2 horas de clases diarias, de las cuales 70 sesiones se dedicarán al aprendizaje de la lecto-escritura, para un total de 140 horas clases y 26 sesiones al aprendizaje de las nociones matemáticas básicas, para un total de 52 horas clases, contados a partir de la primera sesión del grupo; ello a fin de dar cumplimiento al modelo educativo de la SEDU que establece que los aprendices deben cubrir 192 horas de trabajo en aula para disponer de los elementos que permitan certificar que alcanzaron los aprendizajes esperados y que cubren los objetivos planteados por la SEDU y el INEA (SEDU, 2014).

Con base a lo anterior y en términos generales una persona debe estar alfabetizada en su nivel inicial en aproximadamente seis meses, se especifica que sólo en casos necesarios las horas de alfabetización podrán ser mayores a dos horas diarias, pues no se recomienda por las características de la población que las sesiones duren más de dos horas al día, durante los seis meses los aprendices presentarán tres evaluaciones y una acreditación que son: evaluación diagnóstica al momento que se integra el aprendiz, evaluación formativa 1 se aplica al termino

del bloque cinco, evaluación formativa 2 al termino de los bloques once y doce según sea el caso y acreditación con INEA cuando ya el aprendiz ha concluido el cierre del bloque diecisiete y se supone debe contar con las llamadas competencias generales y específicas; también están implícitas en el proceso de alfabetización, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación estas se dan en los diversos momentos de la sesión de alfabetización.

**Tabla 2. Bloques temáticos y momentos de aplicación de la evaluación.**

<b>Bloque temático</b>	<b>Palabra generadora</b>	<b>Momentos de la evaluación</b>
Bloque 1. Así me llamo	Nombre propio y vocales	Evaluación diagnóstica
Bloque 2. Mi familia	Pelo	
Bloque 3. Como hemos cambiado en el tiempo	Etapas	
Bloque 4. Mi casa, tú casa	Mesa-cama	
Bloque 5. Los trajes típicos mexicanos	Vida-costumbre	Evaluación formativa 1
Bloque 6. Cuidado de la salud y prevención de enfermedades	Medicina	
Bloque 7. La comida mexicana sus olores colores y texturas	Comida	
Bloque 8. Nos vamos de viaje	Mente-mañana	
Bloque 9. Los planes y su importancia en la vida	Futuro	

Bloque 10. Vamos de compras	Nutre y leche	
Bloque 11. La música mexicana tradicional	Guitarra	Evaluación formativa 2
Bloque 12. Los oficios y su valor en la sociedad	Carretilla	
Bloque 13. Una vida activa y saludable	Coraje	
Bloque 14. La carta, el teléfono	Alegría	
Bloque 15. Los derechos y deberes	Vejez	
Bloque 16. Yo quiero, yo puedo	Educación	
Bloque 17. Recapitulación		

Fuente: Diapositivas para la capacitación a alfabetizadores. Secretaría de Educación de la Ciudad de México.2014

Al respecto algunas investigaciones como la de Carranza y Palacios (2006) señalan que en seis meses se puede lograr el cometido de la alfabetización inicial y también en seis meses se puede olvidar sobre todo si no se cambia la situación socioeconómica del educando y si éste no concluye por lo menos hasta el tercer grado de educación básica, entonces se estaría hablando de analfabeto funcional. Cabe mencionar que por lo anterior la SEDU ha establecido acuerdos con INEA para que en cuanto un aprendiz se acredite de inmediato se integre al instituto para comenzar a estudiar la educación primaria intentando dar continuidad al proceso de alfabetización que además ya se ha mencionado antes, es un proceso constante a lo largo de toda la vida según la UNESCO.

#### **1.1.4 Perfil de ingreso del aprendiz**

A demás de ser residente de alguna de las cinco delegaciones prioritarias en la ciudad el aprendiz debe estar en el rango de edad de entre 15 y 79 años a su

vez contar con documentación oficial. El termino aprendiz que retoma la SEDU es el que según la Real Academia de la Lengua expresa que el vocablo aprendiz simboliza “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. Antiguamente a los jóvenes y adultos que aprendían se les denominaba aprendiz, pues este proceso se realizaba en diferentes contextos que no era precisamente una escuela formal” (SEDU, 2014:26).

Una vez aclarada la connotación de aprendiz a continuación se describen los perfiles que clasifican a los aprendices cuando ingresan al grupo, para ello es necesario la aplicación de la evaluación diagnostica que los coloca en;

- a) Analfabeta puro (AP) persona que reconoce algunas vocales y consonantes, pero que no puede integrarlas en una palabra, algunos pueden escribir su nombre.
- b) Analfabeta silábico (AS) forma palabras e inclusive las puede leer, pero no reconoce todas las consonantes de la lengua.
- c) Analfabeta que reestructura palabras (AP) reconoce y reconstruye palabras, aunque omite algunas letras o invierte su orden, no separa las palabras al escribir o las divide incorrectamente, utiliza indistintamente mayúscula o minúscula, en la lectura no integra palabras.
- d) Analfabeta que estructura enunciados (AE) estructura correctamente enunciados sencillos, separa convenientemente las palabras en el texto aunque presenta incoherencias y faltas de comprensión a la hora de expresar sus opiniones tanto en forma oral como escrita.
- e) Letrado (L) es el aprendiz que escribe y lee de manera comprensiva, evidenciando que domina el código escrito de la lengua y los elementos básicos para una redacción correcta.

### **1.1.5 Términos operativos**

Los resultados de cualquier programa dependerán en gran medida con base a las formas, mecanismos y condicionamientos de operación, el PA tiene su fundamento normativo en el Programa General de Desarrollo en el Distrito Federal 2013-2018 publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el 11 de septiembre

del 2013. En dicho documento se puede leer la descripción, objetivos y forma de operación del PA por ejemplo, la participación social podrá ser gubernamental, institucional, académica, de investigación así como de asistencia privada también podrán participar organizaciones y asociaciones civiles que se caractericen por el interés en materia educativa siempre al margen jurídico y normativo que se establece, un caso es el INEA que actualmente otorga acreditación oficial a los aprendices que se encuentren en proceso alfabetización inicial.

La SEDU cuenta con personal directivo operativo, técnico pedagógico de formación, promotores y alfabetizadores, todos ellos en conjunto y coordinación deben llevar a cabo la ejecución del programa cada quien con una asignación de funciones ya determinas pero que en la práctica reflejen trabajo correlativo, los perfiles requeridos de las figuras que colaboran se pueden consultar en las reglas de operación<sup>8</sup>.

Una vez realizada la descripción anterior entorno al discurso oficialista y las acciones que se ejercen para combatir la brecha educativa que representa el analfabetismo, lo siguiente consiste en aclarar y discutir las perspectivas teóricas y categorías de análisis. Este trabajo intentó una articulación dialéctica de los elementos de análisis, transita de general a lo particular y viceversa, las particularidades ayudan a delimitar la investigación, esto no quiere decir que se olviden elementos generales.

## **1.2 Debate teórico alfabetización, pedagogía crítica y teorías de la resistencia**

En la primera parte se describió el discurso y acción oficial para la alfabetización, particularmente de jóvenes y adultos, caracterizada porque hoy presenta una dimensión diferente que ha “institucionalizado” el pensamiento filosófico de las pedagogías: constructivista, humanista y crítica, por ejemplo, en el plan y programa de educación básica 2011 SEP se promueven la utilización de recursos pedagógicos constructivistas y humanistas dentro del espacio áulico como son la recuperación de conocimientos previos, aprendizajes significativos,

---

<sup>8</sup> Las reglas de operación 2015 se pueden consultar en:  
<http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/2015/secretarias/educacion/Alfabetizacion>.

producciones escritas de acuerdo al contexto, construcción del aprendizaje desde los educandos entre otros elementos pedagógicos. Las propuestas del INEA y la SEDU retoman el pensamiento de Freire en relación al método de la palabra generadora y se pronuncian a favor del pensamiento humanista, donde la acción alfabetizadora es vista como un proceso social de interacción cultural de acuerdo al contexto de los educandos.

Se reconocen algunos enfoques generales en los que la alfabetización es vista desde diversos puntos. El primero de tendencia positivista cuya lógica plantea la adquisición de la lecto-escritura en términos mecánicos e instrumentalistas. Esta corriente influye ampliamente a los organismos nacionales e internacionales para definir y abordar el tema de la alfabetización particularmente en la primera etapa. La ideología instrumentalista tiene sus raíces en el pensamiento científico de las ciencias naturales del siglo XVIII y en términos generales para el siglo XIX el método unitario predominó en los ámbitos académico, científico y cultural, estudiando los hechos sociales igual que los hechos naturales; al respecto Giroux plantea lo siguiente:

“La ideología instrumental en términos históricos y contemporáneos, ha tenido una influencia poderosa y penetrante en la educación estadounidense. La teoría y práctica curriculares así como las pedagogías de la alfabetización más específicas han sido en gran parte estructuradas por los valores y suposiciones inherentes a la ideología instrumental” (Giroux, 1992: 265).

El pensamiento instrumental es llevado a la práctica escolar rápidamente, se desarrolla desde principios de la década de los veinte influenciando a la psicología conductual, algunos educadores a los que se puede hacer referencia apegados a la ideología instrumental son: Franklin, Bobbit (1918), W. W. Charters (1923), Ralph Tyler (1950), Kliebard (1979), entre otros. Es así que la ciencia de la medición comienza invadir la vida humana en los campos de lo social, psicológico, lingüístico y cultural. Se generaron supuestos basados en la ciencia de la medición, por ejemplo; se afirmó que las mujeres dedicadas al ahora llamado trabajo sexual ejercían dicha actividad debido a que poseían una característica similar a la del chimpancé. El dedo gordo del pie tenía una separación mayor a 10 milímetros entre

el dedo siguiente, entonces se les media el pie a las niñas para prevenir a través de la educación de escuelas e internados el supuesto mal destino (Aboites, 2012: 267) por lo tanto, son diversos los ejemplos entorno a la medición humana en una escala valorativa impuestas por la ética y moral dominantes. Los pensamientos racistas aquí hallaron supuestos fundamentos para legitimar la supremacía intelectual, social y económica, actualmente han sido desmentidas algunas de estas hipótesis pero en algunas corrientes ideológicas estos pensamientos siguen reinantes.

De esta forma la jerarquización toma sentido al pensar que ciertos individuos son más aptos que otros, que ciertas culturas son superiores a otras, que una clase social es superior a otra como argumento para justificar la acumulación material y económica, dichas posturas generan grandes desigualdades que se reflejan en la pobreza, la fragmentación social y por supuesto en la educación, “en la pedagogía de la lectura dominan acercamientos mecánicos abstraídos por cuestiones cruciales de ideología y poder” (Walmsley, 1981 en Giroux, 1992: 266).

Existe otro enfoque de la alfabetización basado en el papel del lenguaje y su relación con el desarrollo cognitivo, los planteamientos de este pensamiento se hayan en John Dewey (1916), Jean Piaget (1926), Vigotsky (1934) y Koiberg. Entre las características de dicha corriente se puede distinguir la idea central basada en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento humano; dicha teoría considera de acuerdo a sus estudios que los seres humanos tenemos diversas etapas de desarrollo, cognoscitivas, lingüísticas y sociales por lo tanto, desde que se es niño y niña la tarea de la educación es lograr el máximo proceso de inteligencia y razonamiento. Otra de las características de esta teoría es que propone la organización horizontal entre educandos y docentes “rechazando la concepción positivista de que el conocimiento es objetivo y neutral, la ideología del desarrollo cognitivo sugiere la reestructuración del conocimiento y una democratización de la pedagogía...” (Giroux, 1992:272).

Dentro de los procesos de alfabetización la corriente constructivista propone el reconocimiento de los terrenos político, social y cultural de los individuos. La



adquisición de la lecto-escritura se vislumbra como un proceso cognitivo y paulatino, dónde no importa tanto que el lector entienda un mensaje sino lo esencial aquí es que el adulto, niño o joven sean capaces de leer el mensaje reconociendo la composición silábica y fonética. Se sugiere que a través del tiempo y práctica la lectura adquiere un grado más alto de perfeccionamiento, además dicho enfoque promueve la construcción del aprendizaje significativo entre los lectores y el mundo objetivo.

Otra perspectiva es el enfoque romántico de la lectura, cuya base se cimienta en los postulados de Rousseau, A.S. Neill (1960), Carl Roger y Joel Spring, Roseblatt. “Rechazando las razones en extremo cognitivas implantadas en la mayoría de los enfoques de alfabetización, la perspectiva romántica insiste en la importancia de la dimensión afectiva en los procesos de escritura y lectura” (Giroux, 1992: 274) es decir, los ambientes relajados de júbilo donde una de las principales actividades sea la producción escrita resultan fundamentales para esta tradición.

Las críticas entorno a los enfoques del desarrollo cognitivo y del enfoque romántico de la alfabetización apuntan a que ambas orientaciones se olvidan de elementos estructurales como son clase, género y “raza”, entonces ambas tradiciones no logran: “vincular la lectura con las asimétricas relaciones de poder que existen en el interior mismo de la sociedad dominante, relaciones que no sólo definen y legitiman ciertos enfoques de la lectura, sino que también inhabilitan a ciertos grupos, excluyéndolos de dicho proceso” (Freire y Macedo, 1989:150).

Por otra parte la teoría de la reproducción social presenta una noción aunque no especifica de la alfabetización sí del funcionamiento del sistema social. Según este pensamiento la reproducción social es esencial para mantener y asegurar el funcionamiento del sistema, esta reproducción se mantiene a través de instituciones sociales cómo la familia y la escuela. Las raíces de la corriente reproduccionista se remiten al pensamiento marxista pero se puede considerar que a partir de los planteamientos de Antonio Gramsci (1928) y Althusser (1971) se generan las primeras aportaciones, continúan Bourdieu (1977), Baudelot y Establet, Bowles y Gintis (1970) y Basil Bernstein (1977), principalmente. En dicha corriente

ideología, poder y clase tienen un peso fundamental para el impulso de los primeros planteamientos, donde la escuela funciona para la dominación y reproducción social lo que Althusser denominó aparato ideológico del estado.

Bourdieu y Passeron (1977) retoman el análisis no solamente de la reproducción económica sino también de la reproducción cultural. Desarrollaron categorías de análisis como el capital cultural, arbitrariedad cultural, habitus y violencia simbólica que en el ámbito escolar se ejerce desde la acción pedagógica. Los autores explican como "...la institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponden a la clase alta, lo que da lugar a que la selección escolar acabe por ser simplemente la elección de los elegidos" (Bonafant, 2011:80).

Por su parte en una misma tónica Bernstein (1989) profundiza en el estudio de los códigos sociolingüísticos para la transmisión cultural. Relaciona códigos lingüísticos en relación a la experiencia de los individuos, el autor dista dos códigos diferentes, el restringido o público y el lenguaje elaborado o formal. Según Bernstein, el primero corresponde a la clase obrera el segundo a la burguesía, al respecto señala que ambos códigos no son exclusivos más bien son variantes de habla que se expresan según la clase social. Bernstein plantea la idea de que en los sistemas de enseñanza se selecciona clasifica y evalúa sólo un código es entonces que se ejerce el control social.

En términos generales la obra de Bernstein propone un análisis cuyas bases se construyen de aportaciones marxistas, la influencia del interaccionismo simbólico en relación a la construcción del "yo" y el pensamiento de Durkheim también se puede leer en este autor.

Las aportaciones de la teoría reproductivista son importantes sin embargo, dentro de esta perspectiva existe poca posibilidad a acciones sociales contrahegemónicas. Los individuos en sociedad permanecen pasivos frente a la dominación reproduciendo relaciones de poder y clase establecidas es decir, en caso de que llegase a existir resistencia esta termina absorbida y cooptada por los controles: económico y social.

Considerando las aportaciones y limitaciones teóricas reproducciónistas, surge uno de los pensamientos teóricos que aborda la resistencia como categoría de análisis. Desde la sociología de Paul Willis 1977, Angela Mc Robbie 1978, Henry Giroux 1990, Michel Apple 1980, Peter McLaren, Jean Anyon, entre otros. Las teorías de la resistencia se han caracterizado por sus estudios en torno a la educación en los diversos ámbitos de la vida humana, particularmente en los espacios escolares.

En sus estudios se centran en tópicos que problematizan y analizan categorías de conflicto, poder, ideología, cultura, género, clase y resistencia. Las teorías de la resistencia centran sus análisis en las expresiones de tensión y mediación existentes en la sociedad, “clase y cultura se combinan para ofrecer descripciones en términos de política cultural” (Giroux, 1991:135).

La teoría de la resistencia y pedagogía crítica retoman aportaciones de los considerados neomarxistas (Willis 1970, Arnot 1981, McRobbie 1980 y Walkerdine 1981). La institución escolar es vista como un espacio social, enmarcado por relaciones de lucha y contradicción, también es un espacio que genera ideas, pensamientos y acciones emancipadoras (Giroux, 1992). Desde la pedagogía radical los objetivos de la alfabetización consisten en crear, construir y propiciar en términos ideológicos y materiales las posibilidades de transformación y emancipación de los oprimidos (Freire 1970).

### **1.2.1 Alfabetización y pedagogía crítica**

Una vez abordadas algunas ideas generales en cuanto a las principales corrientes del pensamiento social en torno a la educación y particularmente hacia los procesos de alfabetización, se puede transitar hacia un análisis más profundo de las teorías que apoyan la construcción de este trabajo. Se pretende ahondar en los fundamentos desarrollados a partir de la teoría crítica particularmente desde teorías de la resistencia; antes de esto se debe aclarar la diferencia que existe entre pedagogía crítica y alfabetización crítica.

La pedagogía crítica y alfabetización crítica no significan lo mismo es decir, no son sinónimos, “la pedagogía crítica generalmente es usada al referirse a las

estrategias y procesos que los maestros usan para enseñar y desempeñar una alfabetización crítica” (Lankshear y Knobel, 2003: 154) por lo tanto, la alfabetización crítica viene siendo una práctica dentro de la pedagogía crítica, “la alfabetización crítica involucra el análisis entre el lenguaje, los grupos sociales, las prácticas sociales y el poder” (Lankshear y Knobel, 2003: 149).

Investigaciones recientes han problematizado este campo reconociendo que en el ámbito oficial ha permeado la necesidad de introducir el pensamiento crítico en los planes y programas de educación; me apoyare de la siguiente cita para aclarar lo anterior, “el término “alfabetización crítica” es insertado dentro del currículum y los documentos políticos, con la aparente esperanza de que esto puede ser suficiente para subyugar ciertos problemas educacionales...” (Lankshear y Knobel, 2003:145). El planteamiento del problema que formulan los anteriores autores, cuestiona el discurso de alfabetización crítica como práctica educativa oficial; argumentando que en lo concreto no se promueven elementos que construyan una praxis real de la alfabetización crítica y los objetivos que esta promueve. Al respecto señalan cuatro enfoques de alfabetización crítica que si bien no son los mismos todos comparten las siguientes similitudes:

- Promover el pensamiento reflexivo, a partir de la investigación en los diferentes ámbitos de la vida económica y sociocultural de los educandos.
- Se asume la idea de que los textos en sus diversas manifestaciones deben establecer relación entre el lenguaje y sus prácticas en los ámbitos, sociales, políticas y culturales del grupo. “Los practicantes de la alfabetización crítica aceptan que el lenguaje y la forma en que lo usamos... nunca es neutro o libre de valores” (Óp. Cit. 147).
- La alfabetización crítica enfatiza en el análisis y cuestionamiento de la realidad inmediata de los educandos –cosas, textos...- .
- Dentro de esta práctica se promueven la producción artística y cultural propias así como la organización colectiva para subsidiar necesidades comunes entre el grupo.

Existen similitudes entre los enfoques de alfabetización crítica y diferencias que han permitido agruparlos en cuatro diferentes grupos. En el segmento anterior se explicaron de forma general los fundamentos teóricos de estas corrientes, particularmente de las perspectivas constructivistas y crítica

Dichos enfoques de alfabetización crítica tienen diferencias focalizadas en relación al posicionamiento teórico y los problemas que estos analizan. Según la clasificación de Lankshear y Knobel (2003) se encuentran los enfoques que emplean la gramática funcional<sup>9</sup> para el análisis de textos “enfatan los roles que juegan la estructura gramatical y las elecciones lingüísticas en la “construcción” y presentación de una versión particular del mundo (Kress1985, Martin 1993, Wignell 1996)” (Op. Cit. 150); basados en los trabajos de Freire están los enfoques que trabajan en escenarios áulicos, proponen la problematización de un tema generador común al colectivo, pueden focalizarse a alguna acción social específica basados (McLaren1993, Searle 1993, Wallace 1992 y Lankshear 1993). Otros enfoques de alfabetización crítica retoman teorías feministas o masculinistas esto con el objetivo de desafiar el contenido de textos, especialmente de textos donde se presenta el rol género; también se encuentran los enfoques post-estructuralista cuya propuesta de alfabetización crítica se centran en el cómo las subjetividades individuales y colectivas del grupo “están representadas en los textos en formas que están constriñendo, liberando, “silenciando” o fortaleciendo y más (por ejemplo, Davies 1993, Morgan y otros 1996)” (Op. Cit. 151).

Con base a lo anterior, se puede concluir que los diversos enfoques de alfabetización crítica poseen puntos en común, incluso necesarios para que se concreten en términos prácticos. En el campo de acción de la alfabetización crítica, teoría y praxis pedagógica se caracterizan por envolver diversas influencias y posturas, en relación al pensamiento social. Actualmente no se puede hablar de teorías puras, debido a que diversos autores han nutrido sus trabajos de elementos que retoman diversos campos de análisis por ejemplo; pedagogía crítica de Freire

---

<sup>9</sup> Gramática funcional véase: <http://www.educ.ar/dinamico>

y elementos de análisis post-estructuralistas, así como de los trabajos etnográficos que abordan las experiencias de género y clase dentro de los centros escolares.

### **1. 2. 2 Pedagogía crítica y teorías de la resistencia**

Se tiene clara la idea de que ninguna teoría es una fórmula acabada, verdadera y absoluta pero se reconoce que teorizar permite el dialogo, la abstracción, la reflexión, la lectura crítica y construcción del objeto de estudio. La teoría está en constante cimentación y análisis además esta contribuye a proporcionar elementos esenciales para la investigación, es en éste sentido que se enuncian los siguientes planteamientos.

En una primera etapa –se mencionó en la primera parte de este apartado- las teorías de la resistencia se construyen de las aportaciones heredadas por la escuela de Frankfurt y las teorías de la reproducción considerando y reformulando las limitaciones teóricas de ambas. Las primeras contribuciones de los teóricos neomarxistas presentaron avances pero también debilidades por ejemplo, Giroux indica al respecto que:

“aunque los estudios de la resistencia señalan los sitios sociales como “espacios” en los que la cultura dominante es enfrentada y desafiada por los grupos subordinados, esos estudios no han conceptualizado adecuadamente la génesis de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha” (Giroux, 1992:137).

De acuerdo a lo anterior, acciones expresadas por los sujetos en los espacios de confrontación no siempre conllevan a la producción de resistencia crítica o contrahegemónica, en algunos casos son contradictorias porque se evidencia la dominación ideológica. Según el autor estas acciones las podemos encontrar en ideas racistas y sexistas que en la primera oleada de estudios no lograron analizar, aunque en los trabajos de Willis (1977), McRobbie y otros se pueden leer acercamientos a estos tópicos. Hay que reconocer que los aportes heredados a la sociología norteamericana en torno al pensamiento crítico (1980), originaron una construcción teórica que vincula elementos antes desdeñados.

En relación a la alfabetización existen aportaciones significativas realizadas por el sociólogo norteamericano Henry Giroux (1980). El trabajo de Giroux se

complementa con el pensamiento del filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire (1960) quien plantea; la idea de alfabetización como práctica liberadora. Para ambos autores el proceso de alfabetización debe constituirse como una experiencia emancipadora de transformación individual y colectiva, de ahí las críticas a los modelos de alfabetización tradicionales realizados particularmente en la década de los 80 aunque ya se venían gestando tiempo atrás a partir de los cuestionamientos de Freire. Para apreciar cómo se complementan ambos autores es necesario acercarnos a los planteamientos más esenciales del pedagogo brasileño para después retomar las teorías de la resistencia y los análisis de Giroux y Apple.

### **1.2.3 Un acercamiento al pensamiento de Paulo Freire**

En 1962 Freire tiene una de sus primeras experiencias entorno a la alfabetización de adultos, es importante mencionar que el autor siempre mantuvo un sentido dialectico entre teoría y práctica. En sus tesis concluye, qué desde una visión instrumentalista de la alfabetización la cultura dominante debe ser depositada a través de la acción alfabetizadora; en su crítica Freire plantea que la pedagogía crítica debe propiciar la producción cultural de los oprimidos es decir, “los oprimidos pueden reinventar y crear las herramientas ideológicas y materiales que necesitan para irrumpir en los mitos y estructuras que les impiden transformar una realidad social opresiva” (Giroux, 1992: 283) lo anterior, es entendido como uno de los objetivos que caracterizan a esta perspectiva de la alfabetización crítica.

El autor señala que los procesos mecánicos de adquisición a la lectura y escritura niegan y desconocen las experiencias culturales de los sujetos por lo tanto, se requieren retomar dichas experiencias y saberes desde lo cotidiano, así el alfabetizador radical tiene la tarea de fomentar el dialogo constante entorno a experiencias de la vida diaria a través de la problematización y la reflexión crítica para llegar a la concientización.

La concientización de los sujetos sociales es esencial y fundamental en esta propuesta, se requiere una praxis que libere las relaciones humanas de poder, explotación y subordinación, esto según el autor se logra con el “acompañamiento dialectico de un cambio de conciencia, mediante el cual los oprimidos deberán

apropiarse críticamente de su situación y darse los medios para su transformación” (Freire, 1981: 23). Para esto se requiere problematizar el contexto cotidianamente, unión indisoluble entre reflexión y acción –praxis-.

Para la teoría de la acción desde la educación liberadora es necesario el dialogo constante entre sujetos y el mundo, por ello debe emanar una conciencia de clase que permita unión y organización de los oprimidos de ahí que la educación adquiera un carácter político. En este sentido el alfabetizador no es visto como el responsable directo de depositar mecánicamente conocimientos arbitrarios seleccionados curricularmente, práctica que se opera en términos generales en lo que el autor denomino educación bancaria, aunque dentro de estos proceso existen alfabetizadores con buenas intenciones inconscientemente en algunos casos contribuyen a la perpetuidad y reproducción social de la dominación.

Hablar de la lectura en Freire no se refiere únicamente a la habilidad para decodificación de símbolos lingüísticos plasmados en un texto impreso, pues la propuesta pedagógica plantea la lectura de la realidad, del mundo, por ello Freire propone la acción reflexiva y critica a partir de la asimilación contextual “el lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto” (Freire, 1981:51).

El método de la palabra generadora tiene parte de su sustento en el anterior planteamiento, porqué es a partir de la realidad en la que estamos inmersos que comenzamos a observar, interpretar a construir y adquirir ideas, creencias, valores... que nos permiten la comunicación y el dialogo con el mundo, con nuestra realidad inmediata. Sin embargo, los procesos de escolarización mecanicistas parecen olvidar el dialogo con el mundo, realidad social y cultural de los educandos dando paso a la homogenización. En las teorías desarrollistas no apelan al dogmatismo curricular y evaluativo, pero como ya se ha mencionado antes el individuo es el único responsable de transformar su entorno, dejando de lado fuerzas sociales, económicas y de poder inmersas cotidianamente.



En este sentido “leer la palabra y aprender a escribirla para luego leerla, son de hecho consecuencias del aprendizaje de la escritura de la realidad...” (Freire, 1981:67). Según el autor lo que se requiere primero es aprender a leer y comprender el mundo para posteriormente aprender a escribir y leer textos impresos.

#### **1.2.4 Producción cultural y alfabetización**

La producción cultural antes mencionada presenta en Freire algunas características particulares enfocadas especialmente a la alfabetización de adultos. Freire plantea como idea central que los educandos partan de sus propias ideas, conocimientos y experiencias individuales y colectivas pero, hay dos dimensiones que deben surgir dentro del proceso de alfabetización por un lado los educandos deben adquirir elementos de la cultura dominante críticamente y a su vez crear, producir y revalorizar sus propias expresiones, “la alfabetización crítica tiene que afirmar la validez de los diferentes tipos de música, poesía, lenguaje, y visiones del mundo” (Freire, 1981: 69).

Hay que recordar que a la concepción de cultura desde la corriente crítica se le atribuye un carácter político innegable que trasciende a concepciones antropológicas que velan esta parte, Macedo en diálogo con Freire nos remite a una definición de cultura que devela el carácter político e ideológico de la cultura;

1. Los procesos culturales están íntimamente conectados con relaciones sociales, especialmente con relaciones y formaciones de clase, con divisiones sexuales, con la estructuración racial de las relaciones y con la opresión de la edad como forma de dependencia.
2. La cultura implica poder y ayuda a producir asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos sociales para poder definir y materializar sus necesidades.
3. La cultura<sup>10</sup> no es un campo autónomo ni determinado externamente, sino la sede de diferencias y lucha de clases. (Macedo en Freire, 1981:68).

---

<sup>10</sup> Macedo retoma la definición de cultura de Richard Johnson

Para Freire la alfabetización y la educación en general se constituyen como expresiones culturales condicionadas por los límites entre las clases sociales, en este sentido sólo se validan las manifestaciones de la clase dominante, la alta cultura (Bourdieu,). Respecto a las interrogantes hechas a Freire entorno a su análisis de cultura considerado como limitado al tema de las clases sociales, el autor responde lo siguiente: "...debemos admitir que las clases sociales existen y que su presencia resulta contradictoria. Es decir, la existencia de las clases sociales provoca un conflicto de intereses. Genera y da forma a modos culturales de ser, y por lo tanto, genera expresiones contradictorias de cultura" (Freire, 1981: 69).

Según la lectura de lo anterior, las expresiones de jerarquización y poder conllevan a la dominación, así las instituciones sociales y culturales como la escuela se permean de concepciones elitistas y racistas existentes en la sociedad, esto sucede no siempre de forma consciente puesto que de fondo subyacen elementos ideológicos. Cotidianamente nos enfrentamos a este tipo de situaciones que por lo general pasan desapercibidas por ejemplo, hace unos días estando en el patio de una escuela pública nivel primaria de la Ciudad de México en la delegación Miguel Hidalgo, el grupo de segundo año conformado por niños y niñas de entre 7 y 8 años comenzaron a saludarse diciendo: ¡hola carnal!... cinco o seis niños y niñas repitieron la expresión saludando a sus compañeritos de a lado, al percatarse de dicha expresión una maestra se acercó a ellos para recordarles que ese no era el modo correcto de hablar en la escuela y les pregunto ¿qué lenguaje es ese?; para entender la postura de la maestra frente a dicha expresión lingüística es necesario recurrir a elementos de análisis como ideología, clase, poder y resistencia lingüística. La sociolingüística principalmente ha contribuido con investigaciones serias que demuestran la valides que tienen todos los lenguajes puesto que son sistemáticos y están compuestos por sistemas de reglas, además estos tienen significado propio dependiendo el contexto y entorno sin embargo, nos encontramos frente a relaciones de poder que ejercen dominación de clase económica y social; para entender mejor lo anterior se puede recurrir al análisis de Basil Bernstein.

En esta tónica el proceso de alfabetización debe gestarse a partir de elementos culturales de los sujetos que participan, legitimando las diversas expresiones que estos poseen. Las técnicas y métodos pedagógicos tienen que tener objetivos claros y elementos que propicien el dialogo constante, el aprovechamiento del universo cultural, dónde los diversos discursos y códigos lingüísticos no sean colocados como inferiores y superiores.

Freire reconoce la tensión que surge entre las concepciones culturales de los oprimidos y las expresiones dominantes, de ahí que el planteamiento entorno a la reapropiación del mundo y la producción cultural de los oprimidos. La resistencia en Freire es planteada como un acto que surge precisamente de la tensión -antes mencionada y ejemplificada- algunos actos de resistencia pueden ser interpretados como actos de holgazanería incluso de ignorancia entre algunos otros calificativos. La negativa de algunos grupos a participar en procesos enfocados a la adquisición de la lecto-escritura puede representar un posible acto de resistencia consciente o inconsciente, estas actuaciones de resistencia manifestadas cotidianamente en los diversos espacios sociales tienen elementos subyacentes, esto quiere decir que; "... los intereses que animan este tipo de actos nunca se expresan por sí mismos, y deben analizarse en un marco más contextual e interpretativo, que vincule el ámbito más amplio de la escolaridad con la interpretación que los educandos ofrecen a dicha actitud de negativa" (Giroux, 1981:37).

Se debe tener claro que las posibles manifestaciones de resistencia de un grupo X no siempre son expresión de crítica social, hay resistencias cuyas raíces son diversas incluso orientadas a la reproducción como lo son las practicas sexistas y clasistas por mencionar algunos ejemplos.

### **1.2.5 Resistencia cómo construcción teórica**

Es el momento de hablar de resistencia en un sentido más amplio si bien dicha categoría se ha venido mencionado en todo el trabajo no se ha profundizado en cuanto construcción teórica y definición. Es necesario enunciar que actos son considerados resistencia en términos generales o que elementos se deben considerar para hablar de actuaciones de resistencia en los escenarios escolares.

Al respecto Bonal menciona que teóricos de la resistencia como Willis y Giroux consideran dos elementos fundamentales.

En primer lugar existe un cierto nivel de autonomía relativa de la cultura es decir, los espacios -tiempo y lugar- de creación, producción e interacción cotidiana que tienen los actores sociales dentro de procesos educativos; el segundo aspecto tiene que ver con la “relación entre la conciencia y las prácticas de los agentes como base para la distinción entre prácticas educativas reproductoras o transformadoras” (Bonal, 2011:143). Bonal también hace referencia a dos distinciones analíticas realizadas por Viegas Fernández (1988), diferenciando entre actos de contestación y actos de resistencia. Los actos de resistencia según el autor se caracteriza por ser expresiones contrahegemónicas que cuestionan y tienen la intención de debilitar el poder imperante contra quienes lo ejercen, los actos de contestación están orientados a la crítica exclusiva del control escolar sin embargo, hay una línea delgada que separa ambas expresiones y que no deben confundirse.

Por su parte Giroux considera que hay actos de resistencia que no precisamente representan una demanda contrahegemónica sin embargo, son resistencias. Hay que considerar que no cualquier acto de espontaneidad es una expresión de resistencia, “las acciones de resistencia sólo pueden ser clasificadas como tales en un contexto en el que existan unas determinadas condiciones que puedan dotar de contenido contrahegemónico a las actitudes y prácticas de los actores” (Bonal, 2011:148).

La lectura de lo anterior hace referencia a la importancia que tiene la vinculación del contexto para señalar la existencia de resistencia. Para Giroux la resistencia en términos generales, “tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas, como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados” (Giroux, 1991:144). Al respecto el autor menciona que la resistencia como categoría de análisis tiene la virtud de ser una creación teórica e ideológica que permite analizar la relación que tiene la escuela en relación a la sociedad en términos amplios, sugiere que:

“La noción de resistencia señala la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuáles la gente media responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales que emergen en la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor de comportamiento no discursivo. Segundo, la resistencia añade a una nueva profundidad teórica a la noción de Foucault (1977) de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía” (Giroux, 1991: 144 y 145).

En este sentido el poder no es visto exclusivamente como un elemento que genera únicamente coerción social y opresión, existe esta otra noción de poder donde este permite cohesión social para recrear y producir manifestaciones dentro de diversos espacios que no son acciones de reproducción, por el contrario proponen acciones emancipadoras y de transformación –en algunos casos-. De acuerdo a lo anterior se deben tener en cuenta las distinciones analíticas para el análisis de la resistencia en el escenario escolar.

Al respecto Michel W. Apple en su texto *Educación y Poder* (1997) señala en primer instancia que “la reproducción social por naturaleza es un proceso contradictorio, no algo que sucede mecánicamente sin lucha” (Apple, 1997: 106), para llegar a esta conclusión el autor retoma elementos empíricos de lo que él caracterizo como cultura vivida entre diferentes grupos de estudiantes, para esto retomó los trabajos de Paul Willis (1970) y Ángela McRobbie (1976).

Para Apple los escuelas son escenarios de actuación enmarcados a partir de relaciones de clase, el autor define clase de la siguiente manera; “la clase significa aquí no sólo cuánto dinero tienes o qué tipo de trabajo desempeñas (...) sino la relación de uno con el control y la producción de capital económico y cultural” (Apple, 1997: 106). El autor explica al respecto que la clase es una posición estructural permeada de ideologías, poder, política, riqueza, desigualdad y miseria. Para explicar la categoría de clase social el autor retoma elementos del materialismo histórico; “el proletariado capa inferior de la sociedad actual, no puede levantarse, no puede enderezarse, sin hacer saltar toda la superestructura formada por las capas de la sociedad oficial” (Marx y Engels, 1975: 47). La clase no es un

ente muerto por el contrario es vital y se expresa cotidianamente, la categoría de clase social no está únicamente en el imaginario teórico; considerando lo anterior es que Apple analiza lo que denomina *cultura vivida*.

Qué quiere decir Apple con cultura vivida, él autor retoma los planteamiento de Richard Johnson en cuanto a la concepción de cultura -antes hablamos de esto en dialogo con Freire y Macedo-. La cultura vivida se manifiesta en diversos espacios de actuación, de hecho está implícita en todos los espacios de interacción social cotidiana; para Apple los espacios de trabajo y la escuela son escenarios que dejan ver la reproducción social pero también manifestaciones que son producto de la tensión de clase, originando resistencias.

### **1.2.6 Resistencia y alfabetización en el caso Miravalle**

Con base a los esbozos descritos anteriormente, los fundamentos teóricos de esta tesis tienen sus raíces en los aportes de la sociología de la educación contemporánea en relación a las teorías de la resistencia y pedagogía crítica. A partir del transitorio recorrido teórico de las diversas nociones que se tienen entorno a la adquisición de lectura y escritura, se concluye que los procesos de adquisición a esta habilidad y a la educación en general se han caracterizado por una serie de ideas y acciones expresadas históricamente.

Actualmente en el ámbito de la alfabetización como ya se ha señalado, el pensamiento de Paulo Freire se reconoce y es presentado tanto en corrientes pedagógicas radicales como en programas del estado. En algunos casos existe homogeneidad de pensamientos, de ideas que por un lado emplazan a la transformación y retoman el método de la palabra generadora pero en las formas de evaluación, tiempos, mecanismos... parecen estar sujetos a la lógica mecanicista; “la pedagogía varia bastante de clase a clase, a menudo desviando de las recetas oficiales. En algunos casos, aun los responsables para la preparación de los educadores de la alfabetización no tienen una familiarización con el Método de la Palabra Genérica” (Lankshear y Knobel, 2003: 165).

El pensamiento de Freire resulta esencial para hablar de alfabetización, dada la complejidad que envuelven las formas y normas en que esta se regula y

se promueve. En este trabajo, la alfabetización es entendida como capacidad inherente al ser humano, que comienza con la lectura de la realidad –tradición oral- y tiene diversas formas y expresiones, una de ellas es la habilidad de producir ideas, voces escritas y quienes no cuentan con esta forma de expresión son descritos y tratados inferiores, llevando a estos grupos sociales a la considerada marginación social.

El pensamiento de Freire abrió posibilidades teóricas y prácticas en relación a la adquisición de la cultura de la lengua escrita y leída. Desde que se es un lactante se comienza con la lectura de la realidad, se observa el mundo y atravesamos por etapas cognitivas -como argumentan los teóricos del conocimiento cognitivo- esto se hace en torno a determinadas relaciones sociales y construcciones culturales e ideológicas.

Algunas críticas a Freire mencionan que el autor tiene limitaciones espaciales puesto que sus experiencias se crearon en medios rurales con campesinos principalmente. Dejando fuera de su análisis elementos existentes en las grandes periferias donde las formas de trabajo y de vida son diferentes a las que se constituyen en el medio rural. Otra de las ambigüedades atribuidas a este pensamiento es la falta de conclusión en relación a las formas en las que se lograra la transformación social a partir de la concientización, la apropiación del mundo y la palabra, es decir, la construcción de una propuesta política que desgaje los juicios existentes.

En relación a la resistencia como categoría de análisis se retoman algunos de los planteamientos de Giroux y Apple; anteriormente se explicó la definición que los autores exponen para abordar dicho campo por lo tanto, el estudio de caso pretende exponer y mostrar un fragmento de la realidad entorno a la idea de resistencia y alfabetización.

Las teorías de la resistencia han generado tesis a partir de estudios hechos en centros escolares principalmente, se ha analizado la cultura de clase, las relaciones de poder y género, así como las formas que permiten la reproducción social y su relación con el trabajo en las sociedades capitalistas (Willis 1977 y M.

Apple 1990). Sin embargo, pocos estudios han ahondado en la resistencia que se genera en espacios extra escolares o no formales, –Freire realizó importantes aportaciones - dedicados a la educación de adultos. Uno de los objetivos de esta tesis consiste en lograr un estudio que conjugue los actos de resistencia frente al proceso de alfabetización.

La resistencia aquí es entendida cómo acción social individual y colectiva cargada de significados sociales, dónde subyacen elementos culturales e ideológicos, estos se encuentran en marcados a partir de relaciones de clase y poder. La resistencia que se genera en los espacios de alfabetización de adultos es diferente a la resistencia de los niños, niñas y jóvenes de la clase obrera o burguesa.

En este trabajo se reconoce la distinción entre actos de resistencia crítica y actos de resistencia acrítica, esta última tiene que ver con lo que Viegas Fernandes (1988) ha categorizado como actos de contestación. Los actos de contestación son observables en todos los espacios de la vida escolar, me atrevo a mencionar que estos son más comunes que los actos de resistencia crítica; distinguir entre actos de resistencia y actos de contestación es fundamental. Profundizar en los elementos que permiten identificar que actos son resistencia y cuáles sólo son actos de resistencia acrítica es otro de los elementos importantes en este trabajo. La resistencia crítica se confronta u opone a las formas ideológicas dominantes – culturales, sociales y políticas- mientras la resistencia acrítica de igual forma se confronta con los elementos antes mencionados pero contiene elementos que permiten y perpetúan la reproducción social de dominación. También se considera que en algunos casos la producción cultural puede ser considerada resistencia.

La resistencia del grupo de alfabetización Miravalle se analiza en los siguientes capítulos, mostrando las diversas actuaciones de resistencia de los actores, así como los elementos subyacentes que caracterizan el estudio de caso.

## **Conclusiones**

Las consideraciones finales de este capítulo tienen su fundamento en la indagación teórica, documental y empírica. La primera, es que la población sin acceso a la creación de la lengua escrita es una realidad que no sólo afecta a



personas de 15 años y más particularmente en el caso mexicano, recuerdo que en el 2010 participe en una campaña de alfabetización en el estado de Puebla en el municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, la comunidad de San Pedro Esperillas fue uno de los objetivos, alfabetizar a la población adulta particularmente a las mujeres represento una verdadera dificultad, éstas en su gran mayoría se encontraban al frente de su familia dedicadas al campo y a las labores domésticas, la movilidad de los hombres a las ciudades en busca de trabajo era una constante; así que alfabetizar a las mujeres fue imposible ellas dejaban a sus hijos en las actividades de alfabetización, mientras ellas trabajaban en el campo, solicitando para sus hijos “regularización ” en los ámbitos de lecto-escritura y aritmética. Existieron varios casos de niños y niñas que aunque llegaban a sexto grado de primaria no sabían leer y escribir o se encontraban en situación de analfabeto funcional.

Otra de las conclusiones es que la concepción de alfabetización ha crecido por lo menos en el sentido discursivo llamando a una práctica alfabetizadora integradora, “innovadora” y diversa que englobe propuestas y métodos pedagógicos para la vida y el trabajo como son los casos del INEA y la SEDU. Además dichas acciones enuncian propuestas filosóficas y humanistas, a partir de las pedagogías constructivista y crítica. Actualmente se hacen estudios que analizan los impactos pedagógicos y socioculturales que tienen dichas propuestas en el cotidiano de los sujetos que participan. Hay estudios cuantitativos que nos muestran el panorama general a partir cifras y estadísticas lo cual es de gran utilidad y tienen una importancia innegable, pero también los datos duros pueden ser manipulables dependiendo la lectura que se conciba de ellos o los intereses que se pretendan.

La historia de la alfabetización es compleja esta aunada a dimensiones sociales y estructurales. Los discursos en los que esta se ha producido y definido se han caracterizado por apelar a eliminar, erradicar, y combatir el analfabetismo planetario; los objetivos y líneas de acción oficiales se basan en la sistematización, la medición y evaluación para afrontar esta problemática. Lo anterior cómo ya se hizo mención está vinculado al pensamiento científico social en una relación

histórica; la segunda parte del capítulo ayudo a entender como el trabajo científico no es del todo neutral y objetivo.

Por ultimo mencionar que la corriente crítica enfrenta hoy diversos cuestionamientos, estos son necesarios y enriquecedores para la misma teoría. Sin embargo, desde esta perspectiva se hace relación al pensamiento crítico para debatir el tema entorno a la adquisición de la cultura de la lengua escrita. Freire y Giroux en algunos trabajos mencionan que la negación de las personas a participar en las campañas de alfabetización oficiales puede ser considerada acto de resistencia, esta puede ser crítica o acrítica. (Giroux, 2003).

## **Capítulo II: Reflexión metodológica**

### **Introducción**

En estas páginas se buscó reflexionar en torno a las formas en las que se hacen los estudios sociales, específicamente esta investigación; el objetivo de este capítulo consiste en explicar los criterios generales considerados para la construcción de este trabajo en términos metodológicos. Se inicia argumentando por qué se considera al enfoque etnográfico un método de utilidad, viabilidad e importancia para el estudio de caso; también se expone el uso y objetivos de las técnicas e instrumentos de investigación. Enseguida se discuten algunas de las formas que se tienen para el estudio social –no como recetarios-; se trata de hacer una abstracción de la relación existente entre método, teoría y trabajo empírico, retomando algunos planteamientos de la escuela de Frankfurt y su crítica a la razón instrumental –abordada en el primer capítulo-. Se problematiza la relación entre los tres elementos mencionados, enfatizando algunas de sus particularidades y limitaciones. Esta última parte pretende ser una contribución que apoye en términos teóricos la argumentación en relación al método, técnicas, instrumentos y objetivos de investigación.

### **2.1 Microsociología y etnografía**

Se anticipó en líneas anteriores el método a utilizar para el estudio de la realidad concreta; el método etnográfico que en combinación con la investigación bibliográfica y documental van marcando las líneas que han ayudado a delinear este recorrido. Se optó por utilizar el método etnográfico para el trabajo de campo, ya que se piensa que dicho enfoque permite el análisis de elementos subjetivos que existen en la realidad, pero que están interconectados con él todo. Se mencionó en el segundo apartado del capítulo I cómo las relaciones sociales que se presentan en la vida cotidiana -la cultura vivida, de la que habla Apple- se correlaciona con la totalidad; “la escuela se convierte en una institución fundamental para ver las relaciones y tensiones dialécticas entre las áreas económica, política y cultural” (Apple: 1997:111).

Para captar estas tensiones dialécticas que producen resistencias por ello es necesario adentrarse al escenario, un espacio microsocioal, aquí es donde la etnografía toma relevancia cómo lo han mostrado los trabajos de P. Willis (1970), A. McRobbie (1977), P. McLaren (1990) y otros; la etnografía tiene utilidad para el análisis del microcosmos social (Apple: 1997). Teniendo lo anterior como antecedente -producto de la obra colectiva e histórica- se recurre al enfoque etnográfico para el estudio de caso del grupo de alfabetización "Miravalle"; si bien no es un escenario escolar como tal en términos de edad, horario, espacio físico, sí representa un espacio áulico con características particulares y diversidad de elementos a analizar cómo la relación de las prácticas sociales frente los objetivos curriculares, pedagógicos, metodológicos y políticos de los programas de alfabetización.

La observación etnográfica debe considerar los límites de los elementos y objetivos de análisis es decir, es necesaria la organización etnográfica, por lo anterior se busca apoyo en los planteamientos de Erving Goffman. Algunos de los planteamientos de este autor ayudan a considerar y delimitar categorías de análisis específicas; se recurre a la propuesta de Goffman únicamente en términos metodológicos, los planteamientos del sociólogo norteamericano son de utilidad para la investigación etnográfica pues ayuda a delimitar el análisis de la microinteracción en el espacio social. El autor plantea un enfoque dramático para el estudio de la interacción social, esta última es vista como una actuación que se compone de varias fases.

Dicha idea centra su atención en la expresión no verbal y los aspectos ingobernables de la conducta expresiva, es decir, en toda interacción social existe una actuación, según Goffman. En su obra titulada *La presentación de la persona en la vida cotidiana (1959)*, el autor desarrollo una serie de conceptos y categorías de análisis, de los cuales aquí sólo se retoman algunos; interacción, actuación, idealización, fachada y escenario, el empleo de estos tiene como fin el uso de términos situacionales para el trabajo etnográfico, exclusivamente.

Interacción es definida como la influencia reciproca de un individuo sobre las acciones del otro, esto cuando ambos se encuentran frente a frente es decir, hay presencia física en infinidad de encuentros –cara a cara-. La actuación (*performance*) es considerada como la “actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes” (Goffman, 1971:27).

Según lo anterior una actuación influye a que se desencadenen una serie de acciones sociales continuas que tienen lugar en escenarios determinados. Goffman estudia la interacción de los actores según sus características sociales y culturales relacionadas al rol social y escenario asignados dentro de la sociedad; según la conjugación de los dos elementos rol y escenario social, será la actuación del actor. En relación al término idealización se comprende, cómo la tendencia de los actuantes a ofrecer una impresión idealizada, que responda a comportamientos asignados a cada actor; idealización y actuación están correlacionadas y conllevan a entender lo que el autor denominó *utilización de máscaras* para la construcción del yo a partir de la interacción con el otro.

La fachada tiene que ver con la demarcación y con el medio –contexto interno y externo-, “será conveniente dar el nombre de fachada (front) a la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación” (Goffman, 1971: 34). La fachada según Goffman se compone de: fachada personal –los modales, formas de hablar, de vestir los individuos- y del medio – mobiliario, decorados, propios del trasfondo escénico-. Al respecto Goffman explica lo siguiente:

“...como parte de la fachada personal podemos incluir: las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas del lenguaje, la expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes. Algunos de estos vehículos transmisores de signos, tales como las características raciales, son para el individuo relativamente fijos y durante un periodo de tiempo no varían de una situación a otra” (Goffman, 1971: 35).

Para concluir este apartado y de acuerdo a lo anterior, una vez más se insiste en que el uso de dichas categorías, son importantes para delimitar elementos situacionales que se han presentado durante la labor etnográfica. En este sentido, la etnografía constituye un recurso metodológico básico (Ibarrola, 2002:19) para comprender los espacios sociales cotidianos.

### **2.1.1 Estudio de la interacción cotidiana**

La cotidianidad se conforma de elementos subjetivos, que se constituyen y modifican continuamente. Investigar un segmento del contexto implica tomar líneas de acción para llegar al objetivo de estudio, en el camino se modifican elementos, algunos se abandonan y se descubren otros que antes no se habían considerado. Los análisis relacionados a los procesos de alfabetización han tenido diversos matices, se ha generado un cumulo de producciones académicas y de otra índole en relación al tema. En este caso se persigue una tesis que abra la posibilidad de entender las formas en las que se concibe, coexiste y se manifiesta la falta de acceso a la cultura de la lectura y escritura; lo anterior desde las teorías de la resistencia y pedagógica crítica.

Los elementos y categorías de análisis se han venido desarrollando teóricamente, son producto de la indagación bibliográfica, documental y etnográfica. También se ha hecho referencia a elementos empíricos del entorno cotidiano, que ayudan a sustentar las prácticas sociales que se desean investigar.

Analizar la cotidianidad implica reflexión y abstracción continua y permanente. La vida social que se expresa diariamente permite desde la sociología de la educación –en el caso particular- focalizar temas de análisis; ya que “la realidad cotidiana se encuentra definida, penetrada, por las características socioeconómicas y culturales del grupo social al que pertenecen los individuos. La vida cotidiana es, en cierto modo, la concreción de las relaciones sociales” (Rojas, 2001:14). Los espacios microsociales develan elementos relacionados con las macroestructuras es decir, las formas en las que nos relacionamos, comunicamos y pensamos tienen que ver con construcciones ideológicas y culturales del grupo o grupos sociales.

Los espacios escolares, de trabajo, los medios de transporte colectivos, el centro comercial, los ambientes recreativos, culturales... por mencionar algunos, son espacios donde se expresan acciones y relaciones sociales determinadas por estructuras de pensamiento lo que Bourdieu denominó habitus. Dichas estructuras de pensamiento tienen elementos subyacentes determinados por construcciones ideológicas de carácter estructural, relacionados con el funcionamiento del sistema. Para captar elementos de resistencia, de producción cultural en torno a la palabra escrita del grupo Miravalle, fue necesario recurrir a técnicas e instrumentos de investigación pertinentes para los objetivos y características del estudio, a continuación se ahondará en ello.

### **2.1.2 Procedimiento y técnicas de investigación**

El transitar personal en vínculo con la formación académica y profesional son esenciales para la construcción de este trabajo; en términos generales, se puede mencionar que en muchas ocasiones se ha buscado teorizar la experiencia que surge cotidianamente en torno al tema de la alfabetización, y también con base a ciertos supuestos y bases teóricas se ha observado e indagado la realidad. Por lo anterior, se recurrió a formas dialécticas de recopilar información, sistematizar y elegir lo que es útil para este trabajo.

Los elementos considerados para la construcción de esta investigación son diversos, hablando de procedimientos y técnicas de investigación. Se entiende por técnicas de investigación aquellas herramientas e insumos que de acuerdo al método y teoría son pertinentes para la cimentación del conocimiento e hipótesis. Existen técnicas de investigación de corte cuantitativo y cualitativo, cada una de ellas tiene alcances y limitaciones; después de seleccionar las técnicas, se elaboraron los instrumentos de investigación.

La revisión y lectura crítica de diversos materiales bibliográficos y documentales, las fichas de trabajo, la observación participante, los registros fotográficos, las entrevistas, el diario de campo, las notas de clases, los ensayos, los comentarios académicos y fuera del ámbito académico fueron necesarias para elaboración de este trabajo

El trabajo de campo con enfoque etnográfico facilita el acercamiento del estudio de caso. La guía de observación fue necesaria para delimitar las inscripciones creadas en el escenario, para lo que fue necesario retomar los conceptos situacionales de Goffman. Lo anterior para no perderse en el mar de acciones y actuaciones que surgen en el mismo momento, imposibles de rescatar todas al instante, se buscó plasmar las acciones significativas según los objetivos de esta investigación; se trataron de imprimir los momentos acompañados de expresiones consideradas posibles actos de resistencia frente a la propuesta pedagógica. La guía de observación considera los siguientes elementos;

- 1) Escenario. Las observaciones deben considerar en la descripción las características del espacio físico.
- 2) Temporalidad. Fecha y hora de observación.
- 3) Actores. Número de unidades de análisis presentes en el espacio involucrados en el proceso de alfabetización.
- 4) Registro de actos de resistencia. Con base a los argumentos y definiciones entorno a la categoría resistencia y alfabetización.
- 5) Observar elementos significativos entorno a la fachada de los actores y formas de interacción grupal.

El diario de campo fue necesario para el registro de observaciones, en algunas ocasiones se recurrió a la fotografía y grabadora de voz, esta última para entrevistas hechas a los aprendices. Dadas las características de los actores – aprendices- se recurrió al registro de narraciones orales, a partir de una guía de entrevista dirigida. Al tratarse de personas en proceso de alfabetización la aplicación de cuestionarios se diagnosticó complicado por diferentes motivos por ejemplo, se observó que los aprendices mostraban dificultad para el llenado de formatos impresos, incluso a la hora de escribir sus propias producciones e ideas por lo tanto, la entrevista constituyo una técnica que facilito la recopilación de información a partir de la narración oral; el formato de entrevista dirigida es el siguiente:

1. Nombre
2. Edad y lugar de origen



3. Hablante de una segunda lengua.
4. Años radicando en la Ciudad de México.
5. Motivos por los que no logro concluir su educación básica en edad escolar.
6. Qué entiende por alfabetización.
7. Tiempo de asistir al grupo de alfabetización.
8. Impacto del acceso a la lengua escrita y leída.
9. Cómo se han modificado sus relaciones sociales inmediatas a partir del proceso de alfabetización iniciado.
10. Qué percepción se en relación a la posibilidad de continuar sus estudios en el sistema escolarizado
11. Cómo se podría enriquecer el proceso de alfabetización del grupo Miravalle

Es importante aclarar, que dicha guía de entrevista se aplicó a partir de preguntas directas y generadoras, las respuestas fueron abiertas por lo que en la mayoría de los casos se rompió el orden de la entrevista; finalmente la información aportada por los entrevistados fue enriquecedora y útil.

Finalmente, aclarar que se recurre a la fotografía como una herramienta útil para ilustrar el contexto, el escenario, la realidad específica que se pretende analizar. En este sentido se retoma la idea de que la fotografía es considerada un documento social (Giséle Freund 1974). Sin olvidar los planteamientos de Pierre Bourdieu al respecto, quien explica que “la fotografía más insignificante expresa, además de las intenciones explícitas de quien la ha tomado, el sistema de los esquemas de percepción, de pensamiento y de apreciación común a todo un grupo”. (Boudieu, 2003:44). Además que hacer uso de esta herramienta hoy en día, hasta cierto punto resulta de fácil acceso su uso es cotidiano y necesario. Una vez aclarado lo anterior, es necesario exponer el debate teórico en términos metodológicos considerados para la construcción de esta investigación, para ello en el siguiente subtema se explicaran algunas ideas generales entre método, teoría y trabajo empírico.

## 2.2 Ruptura epistémica

En el capítulo I se hizo mención de las aportaciones sociológicas realizadas por los teóricos de la escuela de Frankfurt (Horkheimer 1930, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Theodor Adorno y Habermas). Los planteamientos teóricos de dichos autores adquieren mayor comprensión si se consideran los momentos históricos y sociales a través de los cuales se construyó su pensamiento. Las críticas y rupturas con el marxismo ortodoxo fueron esenciales; los teóricos de Frankfurt repensaron y cuestionaron las formas de acción política, además problematizaron la esfera cultural de la vida humana.

Dominación y acción política se pensó desde una perspectiva que dejó de otorgar peso únicamente a la economía política, centrándose, en “analizar como la subjetividad era constituida y de qué manera las esferas de la cultura y la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación” (Giroux, 1992:30). De entre los aportes que realizó la escuela de Frankfurt, aquí se consideran útiles, las discusiones trazadas en relación a racionalidad y razón instrumental del positivismo.

Resumiendo algunas de las ideas de los teóricos alemanes y su crítica a la razón instrumental, se entiende qué: razón, racionalidad y conocimiento desde la teoría positivista<sup>11</sup>, son construidos como elementos basados en el dominio de técnicas y métodos mecánicos constituidos a partir de la clasificación y recolección de datos, exclusivamente. Esto en las ciencias sociales trae consigo el abandono de elementos no palpables y medibles a partir de un método cuantitativo, mecánico y sin posibilidad de modificación, como lo plantea el positivismo por lo tanto, sentido histórico del acontecer cotidiano es ignorado.

En otras palabras Horkheimer (1972) explica que los elementos que constituyen la ciencia, son fragmentos conformados por el desarrollo de la vida social y natural. Para comprender dichos fragmentos de la vida en comunidad o en sociedad se debe reflexionar críticamente el transcurso histórico entonces, la vida

---

<sup>11</sup> “Los positivistas [...] apoyándose en Kant consideran el conocimiento como un intento fundamentalmente problemático: la realidad llega a ser comprendida gracias a que le imponemos unas categorías” (Mansilla, 1970:86).

humana y las formas en las que se crean y construyen las relaciones sociales deben ser analizadas en sus partes sin olvidar el todo.

El legado de la escuela de Frankfurt permitió el desarrollo de estudios enfocados a la cultura y a las ciencias de la educación. La propuesta epistémica de dicha corriente dio paso a nuevas formas de comprender y analizar la realidad y acción social. En diversos trabajos de algunos representantes de este pensamiento, se puede leer la ruptura con la supuesta neutralidad otorgada al quehacer científico, Habermas escribe al respecto lo siguiente:

“...el hasta ahora indisputado intento de las grandes teorías en reflexionar en la complejidad de la vida como un todo se ha, de ahora en adelante, desacreditado así mismo como un dogma [...] La espontaneidad de la esperanza, el arte de tomar una postura, la experiencia de la relevancia o de la indiferencia, y sobre todo, la respuesta al sufrimiento y a la opresión, el deseo de una autonomía madura, el deseo de la emancipación y la felicidad del descubrimiento a la identidad propia, todos éstos son abandonados por el interés obligado de la razón”(Habermas, 1973 en Giroux, 1992:31).

En este sentido el teorizar sobre la vida social no debe limitarse a generar y acumular conocimientos e ideas, por el contrario debe constituirse como una actividad que además de aportar elementos que permitan desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, proponga transformación y desestructuración de los esquemas ideológicos dogmáticos.

### **2.2.1 Método teoría y trabajo empírico**

Anteriormente se mencionaron algunas limitaciones del afán científico en relación al estudio de la sociedad que caracterizan a la perspectiva positivista. Se mencionó la ruptura epistémica que caracterizó a la escuela de Frankfurt en relación a las grandes teorías dando paso a los estudios culturales de la subjetividad cotidiana, sin olvidar la macroestructura.

Hay que subrayar que las teorías neomarxistas establecieron límites en relación a los acontecimientos y experiencias empíricas, creando métodos<sup>12</sup> para estudios de los tópicos que analizaron. Exhortaron a la primacía de conocimiento

---

<sup>12</sup> “El método utilizado por la Escuela de Frankfurt para comprender los fenómenos sociales, procede del sistema dialéctico de Hegel”. (Mansilla, 1970: 85).

teórico en el terreno de las investigaciones empíricas sin embargo, no dejaron de enfatizar en la reciprocidad existente entre teoría y práctica. Aclararon, que la teoría y la práctica están correlacionadas, cada una tiene sus propias particularidades. Se requiere establecer límites entre ambas y entender su correlación como una conjugación de elementos esenciales, Giroux hace una síntesis clara al respecto explicando que;

“la teoría no puede reducirse a ser percibida como la dueña de la experiencia, a quien se le ha conferido poder para proveer recetas para la práctica pedagógica. Su valor real radica en la potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica de quienes los usan; en el caso de los maestros llega a ser invaluable como instrumento de crítica y comprensión” (Giroux, 2003:45).

Entonces se puede señalar que teoría y práctica son elementos diferentes necesarios el uno del otro. Éstos deben regularse dentro de la investigación, evitando quedarse en el ámbito empírico; Mills explica al respecto, “un concepto es una idea con contenido empírico. Si la idea es demasiado amplia para el contenido, tiende usted hacia la trampa de la gran teoría; si el contenido se traga la idea, tiende usted hacia la añagaza del empirismo abstracto” (Mills, 2003: 138). Resulta necesario la delimitación de ideas y categorías, el mismo Mills menciona al respecto, que los subtemas e índices nos ayudan para no perdernos en el todo.

El papel del método resulta esencial para llegar a diversos objetivos, a diario se producen ideas, teorías, formas, sonidos, estructuras... en todos los espacios de la vida social por lo tanto, no está de más reiterar que los métodos son operados con base a preceptos ideológicos –de raíz-. Algunos de los elementos que constituyen al método son las formas de hacer, de formular para llegar a un fin.

Teoría, método y experiencia tienen sus propias características. La teoría, el problema y los objetivos que se pretenden formular corresponden a un método; todo método consiste en apropiarse de procedimientos, técnicas e instrumentos sin embargo, en las ciencias sociales particularmente se deben de crear y recrear las herramientas de análisis. En este sentido, se trata de ser metodólogos como menciona Mills en su obra clásica *La imaginación sociológica* (1959), donde sugiere a los científicos sociales no limitarse a supuestos teóricos y metodológicos

deterministas es decir, innovar en cuanto a las formas de concebir y hacer estudios sociales, sin dejar de considerar las aportaciones que se han construido históricamente; “no es con modelos dogmáticos de método científico, ni con pretenciosas proclamas de los problemas de la ciencia social como pueden los investigadores sociales esperar desenvolver sus disciplinas de un modo fructíferante...” (Mills, 2003:145).

La ciencia<sup>13</sup> es definida desde diversas posturas enunciando que se caracteriza con la explicación objetiva y racional del universo –ya se mencionó antes la crítica a la objetividad purista-. La racionalidad que toda ciencia se supone debe poseer permitirá la construcción del conocimiento, se debe establecer conexión entre todos los elementos que conforman el objeto de estudio.

El conocimiento se ha construido a través del devenir histórico, producidas ciertas circunstancias sociales y naturales. El pensamiento científico se ha desarrollado y transformado en sincronía al acontecer histórico de la humanidad, lo anterior nos lleva a comprender que la ciencia nunca se ha mantenido estática ni deberá mantenerse como tal. Los paradigmas presentes en el siglo XXI exigen a los científicos innovar, construir y reconstruir ideas, pensamientos que se concreten más allá de la mera descripción de las dinámicas sociales.

## **Conclusiones**

Se tiene que tener claro el papel que juegan los tres elementos problematizados, sin confundir la relación que tienen estos. Pues la importancia de la teoría es medular y el método por otro lado es esencial para la investigación. Mientras la experiencia en términos prácticos -vivenciales- que se tiene en torno al tema de estudio es significativa, pero no se puede otorgarle sólo a ella una supremacía total sobre los demás elementos. Hay quienes apelaron, a que se puede prescindir del trabajo empírico, pero nunca de la teoría. Y también hay quienes pensamos que la teoría se construye a partir de segmentos del universo cotidiano,

---

<sup>13</sup> ... “Según la concepción dialéctica, la teoría no puede ser reducida a la posibilidad de constituir una hipótesis verificables o no, puesto que la ciencia quedaría convertida en fetiche, si sus problemas imanes fuesen separados radicalmente de los problemas reales” (Óp. Cit., 96).

estos se toman como objetos de estudio o como particularidades a observar, a teorizar... ahí radica la importancia de estos, cada uno con sus particularidades.

En cuanto al método positivista y la crítica histórica realizada por los teóricos críticos, considero es acertada, pues la historia y acción social de la humanidad no puede concebirse únicamente en términos numéricos, siempre se deben considerar otros elementos. Es importante exponer que se reconoce la importancia de los estudios cuantitativos, los datos matemáticos apoyan la argumentación de toda investigación. No se pretende caer en dualismos que contrapongan las investigaciones cuantitativa y cualitativa, pero si a tener claras las limitaciones y fortalezas de cada una. Aunque esta investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa los términos numéricos fueron necesarios para ejemplificar y argumentar la existencia del analfabetismo planetario, nacional y local.

Se reitera que la etnografía como método de investigación es factible según los objetivos y propósitos del tema; se tiene claro que no todo puede explicarse a partir del trabajo etnográfico por ello se requiere de una construcción y argumentación teórica que ayude a sostener la tesis.

Los primeros planteamientos que se realizaron vinculados al tema establecen las distinciones que existe en relación al conocimiento científico y al conocimiento común, el investigador social siempre debe indagar más allá de lo que es mostrado en la realidad a primera vista, para poder conocer, comprender e interpretar los fenómenos sociales se deben construir una serie de pasos que guiaran la investigación.

Por último, la realidad a estudiar desde la dialéctica es vista siempre en continuo movimiento jamás es estática; el conocimiento que se deriva de la realidad social debe ajustarse y adaptarse a la dinámica de la sociedad cambiante, los métodos y teorías constituyen elementos fundamentales para la construcción de conocimientos en relación a los paradigmas sociales de la era global.

## **Capítulo III: Contexto, observación, tiempo, espacio y actores.**

### **Introducción**

Este capítulo tiene entre sus objetivos describir la composición social, cultural y geográfica de la colonia Miravalle en términos generales, para posteriormente comprender en términos específicos las particularidades del grupo de alfabetización y dar paso al relato etnográfico dónde se conjugaron las categorías de análisis, alfabetización y resistencia.

Se inicia citando algunos antecedentes socio-históricos que caracterizan Miravalle. Se busca sincronizar con ciertas situaciones regionales mundiales del momento, particularmente en relación a los movimientos y organizaciones sociales. En seguida, se describen algunas experiencias educativas latentes en Miravalle caracterizadas por un enfoque de educación comunitaria, cuyas bases de pensamiento pedagógico tienen sus antecedentes en pedagogos como Celestin Freinet y José de Tapía Bujalance; también está presente la propuesta pedagógica Marista de carácter religioso, se considera relevante para este trabajo la coexistencia de estas pedagogías dentro de la colonia. Para cerrar la primera parte de este capítulo se ofrece una mirada global a la situación actual de Miravalle.

### **3.1 Origen de la colonia Miravalle**

Al oriente de la Ciudad de México se ubica la delegación Iztapalapa una de las demarcaciones con menor extensión territorial y mayor número de habitantes (INEGI, 2016). Iztapalapa alberga la colonia Miravalle; los orígenes de esta colonia se remontan a la década de los 80, aproximadamente, producto de la creciente urbanización que se da a partir de 1960. Los habitantes de Miravalle construyeron sus viviendas alrededor de la Sierra de Santa Catarina la mayoría de ellos provenientes del Estado de México, Oaxaca y Puebla.

Para los habitantes de esta zona las condiciones materiales y de servicios básicos se caracterizaron por la precariedad, al igual que las de muchas otras colonias de la ciudad. En los años ochenta hubo una importante movilización social que reorganizó las complejas relaciones que surgen dentro de una ciudad en expansión. Durante estos años se produjeron demandas sociales particulares, resultado de la reestructuración económica mundial, el creciente proceso de

industrialización, la progresiva movilidad rural-urbana e incluso el sismo de 1985 y el proceso electoral de 1988 –en el caso mexicano-.

Desde algunas perspectivas la emergencia de la lucha urbana basada en la organización vecinal y sus reivindicaciones responden a tres aspectos. Primero; el reordenamiento capitalista, segundo; búsqueda por la participación en la democracia y la cultura, y tercero; mejoramiento del nivel de vida (Calderón, 1986). Cabe mencionar que los países del centro y sur de América en estos años “salían” de procesos de dictadura; dictaduras que se expresaron con todo su terror a partir de 1970, particularmente.

En Miravalle las demandas sociales entendidas como derechos humanos constitucionales en relación a vivienda, salud, trabajo y educación, se expresan en voz de diversos actores internos y externos a la colonia. Con base a sus propias experiencias y a otras generadas por diversos barrios, pueblos, colonias... Miravalle y sus organizaciones se han caracterizado por la aplicación de la vía autogestionaria<sup>14</sup>, esta como herramienta para lograr determinados fines – autoempleo, educación, cultura, salud, ecología...-. Lo anterior comienza a finales de la década de los 80 y principios de los 90, hasta la fecha la comunidad sigue creando y financiando sus proyectos, en todo momento en términos generales han recurrido a instancias estatales en demanda de lo que han considerado derechos humanos, apegados al marco legal constitucional. En el 2010 Miravalle obtuvo el premio Duutsche Bank por su proyecto de ecotecnia urbana.

### **3.1.1 Antecedentes de la educación comunitaria en Miravalle**

A partir de 1988 un grupo de militantes del Movimiento para la Escuela Moderna (MEM) iniciaron la creación de un espacio educativo, con base al enfoque constructivista comunitario y basado en la pedagogía de Celestin Freinet a nivel preescolar<sup>15</sup>. La implantación de esta escuela se concreta por medio de la

---

<sup>14</sup> Véase: Las otras voces: Miravalle, una comunidad autogestiva. Dirección General de Televisión Universitaria y el Claustro de Sor Juana. 30 de mayo 2014. Disponible en: <https://www.youtube.com>

<sup>15</sup> Véase: La construcción de una escuela popular comunitaria. En: Ser maestro Historia de la identidad profesional. Universidad Pedagógica Nacional, televisión. Por Marco Esteban Mendoza, 2013. Disponible en: <https://www.youtube.com>. Mayo 2016



organización y participación comunitaria, para 1994 esta experiencia se vincula con la Coordinadora Popular de Madres Educadoras<sup>16</sup> (COPOME). La COPOME como organización se deriva del Movimiento Urbano Popular (MUP) conformado aproximadamente en 1970, la red de mujeres ha promovido y exigido el reconocimiento oficial de la educación comunitaria. Esta organización demanda que se reconozcan dentro de las políticas educativas, las necesidades de las madres trabajadoras en la ciudad, así como el derecho a la educación que tienen los hijos e hijas de estas. La propuesta pedagógica que propone la red emana de pensamientos como Montessori, Freire, Freinet y del proyecto Nezahualpilli, como acotación; proyecto Nezahualpilli <sup>17</sup> nace en 1981 a partir de investigaciones realizadas por el Centro de Estudios Educativos A.C., a partir de necesidades diagnosticadas en la población del municipio de Nezahualcóyotl Estado de México, creando el centro educativo Nezahualpilli, que brindó atención educativa a población en edad de entre 4 -5 años. El proyecto de carácter comunitario propone la creación curricular alternativa que responda a las características y necesidades de población marginalizada en el contexto urbano. Actualmente en el Estado de México la educación comunitaria alternativa se considera una práctica ilegal que es sancionada<sup>18</sup>, bajo el delito de “impartición ilícita de la educación”.

Con la influencia de las anteriores experiencias y la vinculación entre comunidad –COCOMI y ACM-, militantes del MMEM y COPOME posibilitaron la creación del actual Centro Educativo Cultural y de Servicios CECyS “José de Tapia Bujalance”. El centro se logró construir “formalmente” con recursos del Gobierno la Ciudad de México en el 2001, producto de gestiones, negociaciones y acuerdos. El CECyS crea su propio programa de estudio, en términos curriculares, los intentos del estado para desaparecer estos son un continuó.

---

<sup>16</sup> Véase: El CEP en Miravalle-Iztapalapa. Cultura escrita y postcolonialidad. Junio, 2014. <http://g-cep.blogspot.mx>. Consultado en noviembre, 2015.

<sup>17</sup> Una referencia en relación al proyecto Nezahualpilli se puede encontrar en el siguiente texto. Pérez, Alarcón, et. Al. 2013. *Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria*. Plaza y Valdés. México. Segunda edición.

<sup>18</sup> Consultar la Gaceta del Estado de México. Decreto 110. Disponible en: <http://legislacion.edomex.gob.mx>

En la introducción de este capítulo se mencionó la relevancia que tienen las experiencias educativas que se construyen dentro de la colonia por diversos motivos; el primero de ellos es que son espacios comunitarios donde se intentan generar propuestas pedagógicas consideradas alternativas; espacios donde la teoría y la praxis se corroboran continuamente y muestran posibilidades, limitantes e ideas en el ámbito socioeducativo.

### **3.1.2 Organización actual de Miravalle**

En la colonia existe la Asamblea Comunitaria Miravalle que tiene como antecedente la Coordinadora Comunitaria Miravalle (COCOMI A.C.), está conformada por vecinos y habitantes de la colonia así como por actores externos y dependencias oficiales. Los colectivos y proyectos internos que son parte de la asamblea lo conforman: Centro Cultural Calmecac, foro juvenil “La Bomba”, Biblioteca Pública y Ludoteca, sala de lectura y teatro al aire libre, Centro Educativo y de Servicios “José de Tapia Bujalance”, Prescolar “Zygy”, Escuela Miravalles Maristas, Comedor comunitario y Taller de Gráfica Miravalle (TAGRAMI). Los organismos externos que forman parte de la asamblea son: Subsecretaría de Participación Ciudadana del GCDMX, Secretaría de Cultura del GCDMX, Taller Hannes Meyer de arquitectura de la UNAM, Secretaría de Desarrollo Social, Alianza Cívica y Comisión de los Recursos Naturales de la zona oriente.

En el 2001 la Asamblea Comunitaria Miravalle y jóvenes del Movimiento de Rechazados de la zona oriente logran la creación Instituto de Educación Media Superior número 3 (IEMS 3). Lo anterior se obtiene a partir de la exigencia de derechos constitucionales en relación a la educación media superior, cifras oficiales muestran la falta de cobertura educativa a nivel medio y superior de los jóvenes mexicanos<sup>19</sup> habitantes de zonas marginalizadas urbanas y rurales.

De acuerdo a lo anterior, la colonia Miravalle es reconocida por su capacidad autorganizativa y gestionaria que se ha venido forjando durante años. La colonia es considerada de alta marginalidad caracterizada por altos índices de pobreza,

---

<sup>19</sup> Pueden consultarse datos de la investigación: Situación actual de las y los jóvenes en México. Diagnóstico sociodemográfico. CONAPO, 2000. Disponible en: <http://www.conapo.gob.mx> consultado en enero del 2016.

delincuencia, drogadicción y el denominado pandillerismo juvenil –que predominó en los primeros años de conformación de la colonia-. Actualmente la comunidad se ha apropiado de los espacios públicos de su entorno para generar propuestas y proyectos que de integración comunitaria, a través de la creación, recreación y producción artística y cultural. Al caminar por las calles de Miravalle se pueden leer ciertas posturas e ideas políticas. Las pintas, los murales y uno que otro estencil son textos que expresan planteamientos donde existen cuestionamientos de confrontación frente a los sistemas político y económico –ver anexo de Registro fotográfico-. Se puede decir que a nivel comunitario existe resistencia social que se expresa de diversas formas y posturas, al respecto habría que construir un análisis que permitiese ver las tensiones, resistencias y reproducciones existentes al interior de estos espacios a su vez albergan ideas y planteamientos.

### **3.1.3 Contexto social y geográfico**

Geográficamente ya se mencionaba antes Iztapalapa se encuentra al oriente de la ciudad, colinda al norte con la delegación Iztacalco, al noreste con Nezahualcóyotl, al sur con Xochimilco y Tláhuac y al oriente con el Estado de México –La paz y Valle de Chalco-. Miravalle se ubica en la parte sur de la delegación establecida físicamente en un segmento de las faldas de la Sierra de Santa Catarina. La sierra está conformada por dos cerros y tres volcanes inactivos, específicamente Miravalle se sitúa a las faldas del volcán de Guadalupe.

Según datos del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010) y estudios de SEDESOL (2012). Miravalle está conformada por sesenta y nueve manzanas donde habitan aproximadamente 6, 000 habitantes de los cuales, 48.80 % son hombres y 51.10 % son mujeres. El rango promedio de escolaridad de la población es de 6.6 años, 7.6 % no cuenta con ningún tipo de educación escolarizada, el 2.31% de la población mayor de 18 años tiene acceso a la educación media superior y la mediana de edad oscila entre población menor a 28 años de edad -15 y 25 años-. Los habitantes de la colonia Miravalle se dedican en un 70 % actividades enfocadas al sector terciario, dedican en promedio 8 y 12 horas de trabajo diarias, para trasladarse a sus lugares de trabajo viajan entre 2 y 6 horas diarias. El 73% de la población económicamente activa trabaja fuera de la colonia y delegación.

Las calles de Miravalle se conforman de veredas, pendientes y miradores, los caminos principales están pavimentados otros más cercanos a la falda del volcán son de tierra. Entre semana y por las mañanas las actividades cotidianas de los habitantes de la colonia reflejan las necesidades de estos, hay diversos comercios en la zona sobre todo en la parte baja, los medios de transporte colectivos circulan continuamente, aunque en las horas pico los camiones se llenan lo que provoca hacinamiento. Para llegar a Miravalle del metro Zaragoza por transporte público en momentos de tráfico pesado el tiempo aproximado es de entre 40 y 60 minutos y son escasas las alternativas para llegar a ese punto de la ciudad particularmente si se llega del lado poniente de la ciudad.

La comunidad de Miravalle cuenta con diversos servicios dentro de la colonia, algunos se mencionaron antes sin embargo, es importante subrayarlo. En la colonia hay Centro de Salud, una primaria y secundaria públicas también la escuela Miravalles Maristas brinda atención a nivel de primaria, secundaria y educación especial, se encuentran el Instituto de Educación Media Superior 3 y el Instituto de Educación Tecnológica Superior, el Centro Educativo y de Servicios “José de Tapia Bujalance” que brinda educación preescolar. Esta la biblioteca y aula digital, también existen dos comedores comunitarios uno en la parte baja y otro en la zona alta. A la colonia llegan diversos programas del gobierno federal y local

### **3.2 Descripción del estudio de caso**

La segunda parte de este capítulo está dedicado al relato etnográfico y trabajo de campo de uno de los grupos de alfabetización existentes en Miravalle; el estudio de caso se realiza a través de una perspectiva dialéctica entre lo general y lo particular y viceversa. Por lo tanto, esta segunda parte aborda un espacio microsocioal donde coexisten diversos objetivos; principalmente el objetivo institucional abocado a la alfabetización de la población joven y adulta –de 15 a 79 años-. Ya se describieron en la primera parte del capítulo los objetivos institucionales, ahora se problematizan en la praxis las categoría de análisis y la actuación de los alfabetizandos cómo sujetos sociales.

El relato etnográfico se construye a partir del uso de la bitácora de observación, entrevistas y material fotográfico. La reunión de estos elementos junto con la investigación bibliográfica y documental permitió la concreción del análisis entorno a las actuaciones de resistencia que se expresan dentro del proceso de alfabetización del caso Miravalle. El capítulo concluye a partir de la exposición de algunas consideraciones finales que dan paso al último capítulo de este trabajo.

Cabe mencionar que para hacer el presente estudio de caso fue necesario gestionar el permiso con la Secretaria de Educación de la Ciudad de México (SEDU), después de un mes y medio aproximadamente se logró la autorización de dicha institución.

### **3.2.1 Reseña sobre el trabajo etnográfico**

Visite por primera vez el grupo de alfabetización el 16 de junio del 2015. La llegada al metro Zaragoza de la línea 9 me hizo recordar que Iztapalapa es la demarcación más poblada de todo el país con un total de 1, 815, 786 habitantes (INEGI). En horas pico las puertas que dan acceso de entrada al metro Zaragoza permanecen cerradas, se abren por algunos minutos para que ingrese cierto número de personas, nuevamente se cierra y se abre para aquellos que vamos de salida. Cuando son abiertas las puertas por el personal de seguridad del Sistema de Transporte Colectivo Metro (STCM) los cientos de personas que ingresan de inmediato comienzan la carrera para llegar con velocidad a los andenes, mientras otro tanto espera su turno para entrar. Para el medio día los usuarios del metro tenemos que pasar por el retén de operativo contra vendedores ambulantes que se lleva a cabo en esta estación, bolsas, mochilas, cajas... son revisadas por elementos del cuerpo de granaderos de la Ciudad de México. La descripción general realizada en el párrafo anterior, forma sólo un segmento del contexto externo del estudio de caso; fundamental para alcanzar una mayor comprensión en relación a las dinámicas sociales y económicas que se generan de ese lado de la ciudad, no ajena a muchas otras realidades del mundo.

El módulo de Participación ciudadana Miravalle se ubica en la av. Valle de México esquina Rodeo, col. Miravalle, del. Iztapalapa, C.P. 09696, Ciudad de

México; el pequeño modulo está ubicado frente al Instituto Tecnológico Superior, el IEMS 3, unos metros más adelante se encuentra el Centro Cultural Calmecac, a unos pasos se localiza el pequeño mercado.

La primera visita al grupo fue de presentación y exploración. Cuando entre al pequeño salón me observaron con asombro, me presente con la alfabetizadora y el grupo de aprendices, les explico a grandes rasgos el motivo de mi presencia y la dinámica de mis visitas, pregunte si tenían alguna duda, dieron negativa con la cabeza. El escenario interno presenta las siguientes características: el espacio físico destinado a las sesiones de alfabetización es un segmento del módulo de Participación Ciudadana, el salón mide 2.50 m de ancho por 3 m de largo aproximadamente, la iluminación del espacio es natural proporcionada por las ventanas que rodean el espacio, hay algunos sockets que proporcionan luz eléctrica pero por las mañanas no es necesario encender el foco, el pequeño salón está pintado de blanco y en sus paredes se observan silabarios, dibujos hechos por los aprendices, y también en una cartulina se leen los acuerdos del grupo.

Los acuerdos del grupo que se observan son los siguientes:

- Asistir puntualmente los días lunes, martes y miércoles de 9:00 a.m. a 12:00 p.m.
- Saludar al entrar y despedirse al salir
- Respetar al compañero y maestra
- Compañerismo
- Solidaridad y apoyo
- Confianza
- Escuchar al compañero
- Tolerancia

En relación al medio –retomando las categorías situacionales de Goffman-el mobiliario con el que se cuenta es un pequeño pizarrón blanco de

aproximadamente 1 m colgado a la pared, una mesa rectangular de cerca de 2 m de largo por 50 cm de ancho, alrededor de ella se sientan los aprendices en sillas despegables de color negro. El espacio cuenta con sanitario propio aunque este carece de agua, los servicios de limpieza del salón están a cargo de la alfabetizadora quien cada lunes llega temprano para hacer el aseo del pequeño salón y sanitario, para abastecer de agua este último tiene que acarrearla con una cubeta desde la cisterna que se encuentra en la parte trasera del módulo.

El grupo se compone de un total de 10 aprendices 3 hombres de entre 16 y 69 años el mayor, 7 mujeres de entre 46 y 71 años. La alfabetizadora me explica que el grupo inicio en agosto del 2014, la mayoría de los aprendices iniciaron en este periodo algunos han dejado de asistir, los que permanecen son los 10, algunos muy irregulares como son los caso de Octavia y Ángela “me preocupa que los aprendices no estén alfabetizados en los seis meses que se propone la SEDU, pues la mayoría está cumpliendo el año y apenas están listos” (alfabetizadora, junio, 2015).

El total de actores que se registran en este estudio son 12, sobre el camino algunos validaron el nivel de alfabetización inicial con INEA y por lo tanto, dejaron de asistir pero se incorporaron dos aprendices más. Los nombres sin apellido de los aprendices –actores sociales- que son parte del estudio de caso son los siguientes: Angelina, Isabel, Alejandrina, Jesús, Asunción, Juana, Florencia, Octavia, Antonio, Ángela, Oliva y Carolina. Hay que aclarar que en el acontecer del relato de observación se ven involucrados otros actores entre ellos la alfabetizadora.

El trabajo con enfoque etnográfico que aquí se presenta indaga los terrenos pedagógico y social del proceso del proceso de alfabetización del grupo Miravalle. Anteriormente se describieron las características particulares del grupo y contexto, ahora lo que se pretendió con en este apartado fue explicar las formas y medios específicos a partir de los cuales se realizaron las inscripciones etnográficas, para dar paso a la lectura del relato etnográfico.

Las observaciones realizadas al grupo de Miravalle fueron veinte, de las cuales diecinueve se realizaron en el escenario y tiempo destinado al proceso de

alfabetización, una observación se dedicó específicamente al contexto de la colonia esto se realizó a partir del recorrido que se hizo a otros escenarios –calles, biblioteca...-. Lo anterior vinculado con la investigación documental ayudó a entender y escribir el apartando del contexto.

En el capítulo anterior se habló en relación al método y técnicas de investigación consideradas útiles para este trabajo. Se realizó una guía de observación para indagar el escenario específico del caso; la guía de observación se realizó con base a los siguientes puntos: observar los posibles actos de resistencia frente a la propuesta pedagógica, aplicación del método de la palabra generadora e identificar manifestaciones de resistencia generales del grupo. Se establecen dos referentes a observar porque aunque estos se encuentran ligados es importante especificar qué actos son considerados resistencia frente a la propuesta pedagógica y que expresiones de resistencia responden a elementos estructurales que están fuera del ámbito pedagógico pero que se correlacionan. Las inscripciones – anexo A- contienen el número de actores presentes en cada sesión, los tiempos se fueron organizando por bloques de veinte a treinta minutos y en algunos casos de quince minutos, en estas sesiones se obtuvieron treinta y una horas de observación, donde también se realizaron algunas entrevistas que se recuperaran en el capítulo IV –anexo B-. Los instrumentos técnicos para recopilar esta información fueron registro de observación en el diario de campo –libreta y pluma- grabadora de voz y cámara.

En el principio de la observación fue un tanto difícil el uso de la cámara fotográfica dentro del grupo, cabe aclarar que se solicitó autorización a los aprendices y alfabetizadora para realizar el registro fotográfico, el grupo en general acepto sin embargo, hubo quien se incomodó y resistió; el uso de la cámara en algunos momentos distrajo la atención del grupo, en ciertas ocasiones los aprendices dejaban sus actividades para esperar la foto o incluso en algunos casos se inquietaban. Lo anterior no permitía tomar fotos más naturales que registraran la dinámica cotidiana del grupo; a través de las semanas mi presencia y el uso de la cámara se volvió un tanto común en el grupo, lo que permitió generar evidencias



fotográficas y observaciones más puntuales debido a que las actuaciones del grupo se tornaron un tanto más naturales.

Las observaciones que se presentan se construyeron a partir de un cronograma de visitas que viabilizó analizar y apreciar diversos elementos que constituyen el proceso de alfabetización del grupo. En el comienzo las actuaciones eran en algunos casos reservadas o idealizadas –según Gooffman-, en otros siempre se mostró naturalidad y espontaneidad, los registros de junio a octubre se caracterizaron por fases la primera; fue la adaptación del colectivo en relación a la presencia ajena y la segunda fase surge cuando hay mayor familiaridad entre el quehacer cotidiano de la investigación y el escenario de análisis. Dicha familiaridad se origina a partir de las visitas continuas donde en ocasiones me involucre -observación participativa- apoyando a los aprendices en sus procesos de escritura y lectura, también son importantes los momentos de charla con los actores fuera de los escenarios microeducativos –salones del módulo de Participación Ciudadana-.

Los registros de observación pretenden plasmar los acontecimientos observados, resulta difícil captar todo lo que surge en el escenario, no imposible pero se requieren recursos humanos y materiales sin embargo, para este caso entrevistas y diálogos de los actores han sido plasmados tal cual fueron expresados. Dentro de las inscripciones realizadas en la bitácora de observación se marcan con viñetas las descripciones realizadas en el momento, con guion se pueden distinguir los diálogos y en otra columna se leen las interpretaciones de investigación; las actuaciones o sucesos que son útiles para este estudio, estas han sido subrayadas.

#### **4.1.2 Relato etnográfico**

En esta parte se presenta el relato etnográfico recurriendo a la bitácora de campo como herramienta de investigación que a su vez ha sido transcrita; la tarea ahora consiste en la construcción analítica del proceso de alfabetización y las actuaciones de resistencia del grupo, para esto fue necesario replantear y reafirmar las categorías de análisis en relación al contexto que se investiga. A continuación se retoman las observaciones realizadas desde la segunda sesión a partir de la cual se realizaron inscripciones.

22 de junio del 2015. 9:34 a.m.

- El escenario -espacio físico- destinado a las sesiones de alfabetización, se encuentra dentro de las instalaciones del módulo de Participación Ciudadana de la colonia Miravalle, es un limitado salón pintado de color blanco, decorado con silabarios y series numéricas. El árbol grupal hecho de foami contiene los nombres de las y los aprendices, hay algunos rotafolios de papel en cuyos títulos se leen: Oficios de mi comunidad y Mi gran aventura.
- La iluminación del salón emerge principalmente de la luz natural que entra por las ventanas hay algunas extensiones con sockets y enchufes que jalan la luz desde los postes de la calle.
- La mesa es rectangular alrededor de ella se sientan los aprendices, el pequeño pizarrón blanco con algunas notas se sitúa a un costado del lugar.

La inscripción anterior describe en términos generales el escenario, que de acuerdo a la descripción es limitado, es un espacio reducido físicamente, alfabetizadora y aprendices organizan el mobiliario para poder trabajar de forma más cómoda. Dichas limitaciones del espacio físico no son propias ni exclusivas de los procesos de alfabetización, en términos generales existen en todos los niveles y ambientes educativos, especialmente en la educación pública.

- La palabra generadora de la sesión de hoy es “alegría”, entorno a esto aprendices y alfabetizadora repasan silabas de: gra, gru, gri, gre y gro a su vez forman palabras.

El método de la palabra generadora forma parte de los discursos y procesos de alfabetización oficiales, alfabetizadores y docentes reconocen el aporte pedagógico que tiene este método; vale la pena subrayar que además la palabra generadora tiene uso en un sin fin de actividades y niveles educativos, y también fuera de los procesos de escolarización estatales; recordemos que dicho método se concreta con experiencias educativas generadas fuera del ámbito escolarizado, aunque si con el apoyo del estado, en el caso de Freire en Brasil antes del golpe militar. Algunas críticas hechas al método y aplicación de la palabra generadora en los planes oficiales, argumentan que se tiene

desconocimiento -o más bien se invisibiliza- el fin político de transformación social que se pretende con el método.

- La señora Alejandrina aprendiz del grupo junto con su esposo el señor Asunción reproducen en sus cuadernos lo que está escrito en el pizarrón, ella le pide a él que se apresure a terminar.
- Por rondas los aprendices leen las silabas que están en el pizarrón , es el turno del señor Asunción la alfabetizadora dice: Asunción  
-Asunción: ¿yo qué?

Los componentes que caracterizan las relaciones sociales del grupo de alfabetización tienen ciertos matices que responden a elementos socioculturales y generacionales; por lo anterior la presencia de resistencia que hasta el momento no se ha presentado será diversa a la resistencia de la cultura contra escolar existente en las escuelas secundarias, primarias o de otros niveles.

- La alfabetizadora indica al grupo que cambiarán de actividad, de inmediato escribe palabras en el pizarrón cuya característica en común es que todas son diptongos, mientras escribe las aprendices Isabel y Alejandrina con expresiones gestuales manifiestan asombro de lo que parecen escuchar y observar atentas.
- La alfabetizadora solicita a los aprendices que copien lo que ella acaba de explicar de forma verbal y gráfica, Alejandrina nuevamente se muestra sorprendida.
- Las aprendices comentan que hoy faltó Octavia y su perro:  
-Alejandrina: Falta Octavia y su guardián
- Se escuchan algunas risas del resto del grupo.

La potencia del método de la palabra generadora que Freire y sus discípulos se proponen discutir de la teoría a la praxis, explican qué; “los estudios de Freire apuntan para un alfabetizando como un otro, nuestro interlocutor, que es más que un simple ente que está bajo el dominio psicológico y mecánico de técnicas de enseñar a “leer” y “escribir”. (Jardilino y Rubens, 2009: 38). En este sentido las

actuaciones anteriores que se expresaron gestualmente, están relacionadas con el desconocimiento de la palabra *diptongo*; el método de la palabra generadora se compone de fases, Freire describió cinco, otros autores proponen seis etapas y hay quienes como Moacir Gadotti (2004) resumen el método a tres fases, la primera fase; en todas las propuestas se caracteriza por la recopilación de información lingüística, social, cultural... de los alfabetizandos a través de la lectura de textos gráficos –imágenes, entorno social y natural...-.

10:01 a.m.

- La alfabetizadora invita a los aprendices a que aporten ejemplos de palabras con diptongo, por algunos minutos hay silencio total, Antonio hasta ahora uno de los estudiantes más jóvenes responde proponiendo un ejemplo asertivo.
- De pronto un joven entra al saloncito dice: Hola la alfabetizadora es la única que le responde: Hola Jesús, siéntate- ella le ofrece una silla-. El joven aprendiz presenta características de Síndrome de Down.
- Jesús a quién yo no conocía se percata de mi presencia, voltea a verme pero cuando nuestras miradas se encuentran o están a punto él se voltea con movimientos bruscos.
- Los aprendices preguntan y dan ejemplos de las palabras consideradas diptongos, Jesús observa en silencio, Alejandrina se ríe ya que ella y sus compañeros no comprenden del todo el tema.
- Se escucha la sirena de una patrulla que pasa por afuera del lugar, Jesús de inmediato alza las manos ríe, murmura algo con Asunción quien también sonríe, Jesús parece simular que la policía viene por él.

El grupo en general no logro conectar con el tema porque ha faltado propiciar esa primera fase del método de la palabra generadora, donde comienza la indagación, la problematización, el cuestionamiento entorno al tema; que más que centrarse en el concepto de diptongo se debe partir de palabras generadoras con esta característica. También las actuaciones de la descripción anterior permiten establecer un puente para observar que las personas con discapacidad física o

intelectual son sobre marginalizados cotidianamente; los sistemas educativos, económico... se encargan de reforzar esa marginalización a través de diversas prácticas. En el primer capítulo se mencionaron los objetivos institucionales de la SEDU e INEA en relación a quienes va dirigida la acción alfabetizadora –población objetivo- pero en la práctica alfabetizadores y asesores se encuentran con casos como el de Jesús que por diversos motivos se encuentran en situación de exclusión. Diversos estudios han demostrado que las personas con Síndrome de Down, tienen habilidades innatas enfocadas al arte en sus diversas expresiones; de ahí esa espontánea actuación que Jesús realiza al escuchar el sonido de la sirena, la falta de sensibilización social e institucional no permiten el desarrollo pleno de esta población.

- El grupo repasa la lectura de sílabas, Isabel se equivoca de inmediato todos ríen.
- La alfabetizadora solicita a los aprendices que escriban en su cuaderno tres oraciones poniendo en práctica el tema recién expuesto

10:31 a.m.

- Todos a excepción de Jesús comienzan a escribir oraciones, Antonio es el primero en terminar asesora a sus compañeras de al lado.

Antonio asiste a la alfabetizadora y explica a sus compañeras del grupo como es que se componen los diptongos sin embargo, dichas expresiones no se lograron captar ni plasmar en la inscripción. También se observa como el tiempo para la escritura de algunas oraciones se torna prolongado mientras la alfabetizadora atiende a cada uno retroalimentando dudas y dificultades.

11:02 a.m.

- Al terminar la alfabetizadora solicita que lean lo que escribieron en sus cuadernos.
- Mientras la alfabetizadora se acerca a una aprendiz Isabel cuenta a sus compañeras la experiencia que tuvo el día que le dieron un billete falso.  
-Isabel: ¡ay que lastima que no tengo dinero para comprarme una residencia!

-Flores: para que una residencia si lo que hace falta es una casita, nomas.

-Alejandrina: ¿maestra cómo se dice aire o aigre?

En las anteriores líneas se pueden leer algunas expresiones que rompen la estructura de la actividad, dónde el dialogo de los actores expresa necesidades entorno a la vivienda sin embargo, hay dos posturas esta quien anhela una residencia y por el otro lado quien apela el deseo de tener una vivienda propia; detrás de estas expresiones se evidencia el trasfondo ideológico que permea los pensamientos de la clase trabajadora en relación a las necesidades más elementales. En relación a la ideología en dialogo con Freire, Antonio Faudez (1985) expresaba qué: “se habla erradamente de ideología solo se piensa en las ideas, pero no se considera que esas ideas adquieren fuerza y constituyen una forma de poder cuando cristalizan en nuestras acciones cotidianas” (Faudez y Freire, 2013:58); es decir, las acciones humanas permiten apreciar la raíz ideológica contenida.

- Isabel y Alejandrina le dicen a Antonio que él va bien adelantado  
-Alejandrina: nosotras por la edad por un oído nos entra y por el otro nos sale, no se nos grava nada.
- A Flores se le dificulta construir y escribir una oración.  
-Flores: el cerebro no me ayuda. La alfabetizadora le dice que es cuestión de que se concentre y piense para escribir.  
-Alfabetizadora: Ándele Flores si puede.  
-Flores: no puedo maestra
- Después de algunos minutos e intentos Flores comienza a escribir, la alfabetizadora se acerca y lee lo siguiente: tengo miedo de quedarme sola.  
-Angelina: maestra la próxima semana no voy a poder venir, mi papá está enfermo y voy al pueblo a verlo.
- Jesús se talla la cara con las manos fuertemente, dice: no me sale.

- De pronto Isabel, dice: maestra no le entiendo nada a la sopa de letras. La alfabetizadora se acerca a explicarle el sentido y lógica de las sopas de letras.
- Todas y todos parecen estar concentrados en sus ejercicios intentando superar las dificultades de aprendizaje, hay silencio en el lugar.  
-Isabel: maestra yo no le entiendo a esto nada, nadita. ¡Veo puras letras y me hago bolas, ay no!  
La alfabetizadora se acerca a ella nuevamente para explicarle.
- Hay silencio en el lugar.
- Llega Octavia diciendo: tarde pero seguro, hoy no vino Simón porque anda paseando.
- Isabel dice que ya termino, se para de su silla, se estira y se vuelve a sentar suspirando.
- Una de las palabras a buscar en la sopa de letras es la palabra “novio”, los aprendices bromean en relación a los novios hay risas en el lugar.

12:00 horas.

- Miran sus relojes, son las doce es la hora de irse, aprendices y alfabetizadora se despiden.

De acuerdo a lo plasmado en esta observación y particularmente en la última hora, se puede considerar y hablar de la existencia de retos cognitivos, que cotidianamente enfrentan la alfabetizadora y grupo en general; lo anterior se manifiesta a partir de las actuaciones de resistencia que los aprendices tienen frente a las actividades que a ellos les parecen complicadas como la sopa de letras. La resistencia que se menciona está vinculada con dificultades cognoscitivas, pero también se puede hablar de elementos socioculturales que se entremezclan, la alfabetizadora se esforzó por lograr que se comprendiera la actividad y en la mayoría de los casos la actividad se concluyó.

24 de junio del 2015. 9:30 a.m.

- Me informa la alfabetizadora que hoy algunos aprendices presentan evaluación con INEA para acreditar el nivel de alfabetización.
- Antonio es de los primeros en llegar, le pregunto que cómo se siente él responde: tranquilo, minutos más tarde llega Isabel diciendo que tiene miedo de presentar el examen con INEA, enseguida llega el aplicador.
- Llega un aprendiz de otro grupo acompañada de la alfabetizadora.
- Isabel se mueve bruscamente y dice: ya me estoy poniendo nerviosa; la alfabetizadora les dice que deben tranquilizarse, que no es cosa grave presentar una evaluación.
- El aplicador les reparte cédulas de identificación necesarias para presentar la evaluación.
- Isabel observa los documentos comienza el llenado, el aplicador da instrucciones para el llenado de documentos.
- En total son cuatro aprendices listos para llenar la prueba. Tres son mujeres mayores de cincuenta años y el joven Antonio.

10:01 a.m.

- El salón está en total silencio se escucha el silbido de los pájaros, el ruido de los carros, la señora de la esquina que grita fuertemente: ¡quiere taxi!

El significado social que representa la acreditación a nivel alfabetización con INEA contribuye entre otros factores a que las y el aprendiz expresen nerviosismo para con el llenado de documentos y especialmente para dar respuesta a la evaluación que se les aplica; al terminar la aplicación la alfabetizadora comento que el grupo en general muestra lo que ella considera temor, frente al hecho de tener que llenar algunos formatos, sobre todo cuando asisten tutores de la SEDU; incluso me narra la situación que vivió con una aprendiz cuando la tutora aplico una evaluación diagnostica, la aprendiz termino bloqueada y no volvió a regresar al grupo; la anterior experiencia se considera como un acto de resistencia frente a la evaluación, lo importante es comprender las características de dicha resistencia.

- Isabel pregunta al aplicador él se acerca a aclararle su duda.



- Entra un señor al salón es el esposo de Isabel, le desea suerte a su compañera y se despide del grupo.

10:30 a.m.

- Antonio saca su cuaderno comienza a hojearlo, parece buscar algo que no encuentra, la alfabetizadora le da la indicación de guardar el cuaderno, sin decir nada después de algunos segundos Antonio cierra su cuaderno y lo guarda.
- La alfabetizadora del grupo comenta a su compañera que la señora Ángela iba a presentar su evaluación hoy sin embargo, no pudo asistir por motivos laborales.

En lo anterior se puede observar cierto nerviosismo de Antonio frente a los contenidos de la evaluación de INEA; también se hacen evidentes las necesidades económicas que se tienen, lo cual lleva a posponer proyectos educativos. Por lo tanto, motivos laborales, de gestión económica y doméstica, son variables que restringen la posibilidad de concluir procesos de educación en todos los niveles, particularmente en casos como estos donde también la clase social a la que se pertenece se hace evidente.

- Llega el coordinador regional de la SEDU se asoma por la puerta y espera afuera, sale la alfabetizadora que acompaña a la aprendiz le dice al coordinador que su aprendiz está escribiendo mal. Lo anterior se escucha hasta adentro del salón todos parecen ignorar el comentario.
- Silencio en el lugar.
- Las condiciones del escenario –espacio físico destinado a la aplicación de la evaluación- contribuyen a que el ambiente produzca tensiones; lo anterior porque resulta difícil para los aprendices, pues se obstaculiza la concentración, especialmente cuando se escuchan los sonidos y conversaciones que vienen de fuera.
- Isabel es la primera en terminar.
- Me salgo del lugar para platicar con el coordinador y la tutora que lo acompaña; pregunto por la propuesta pedagógica a lo que la tutora me

responde: se basa en la palabra generadora de Paulo Freire y la innovación del programa radica en que es un modelo integrador por competencias... pregunto si existe algún documento por escrito que describa el modelo, el coordinador responde que no, dice: sólo hay los 16 planes tipo, es todo lo que hemos podido hacer. La tutora me recomienda leer sobre el modelo “andralógico” para la educación de adultos que un tiempo estuvieron trabajando con la doctora cubana.

Después de haber transcrito la observación en la parte de la interpretación de la bitácora de campo quedo registrada la siguiente pregunta: ¿cuáles son los aportes freiranos que se practican en dicho modelo pedagógico más allá del discurso?; para responder a dicho cuestionamiento hay que indagar sobre lo que se entiende por palabra generadora y su relación con la praxis, la observación etnográfica entre otros elementos ayudara a responder lo anterior. Al respecto algunos errores que se han identificado en la aplicación del método de la palabra generadora son primero; que se le ha adjudicado un peso meramente metodológico, olvidando que más que una perspectiva metodológica el legado de Freire y sus discípulos constituyen una propuesta de carácter filosófico segundo; se desconocen en la mayoría de los casos las fases del procesos alfabetizador que son medulares para lograr el objetivo alfabetizador. Freire (1985) reconoció dichas dificultades y expresó que la propuesta de alfabetización construida no pretendía ser una receta acaba a la cual recurrir, por el contrario su existencia, continuidad y aplicación debían ser creada y recreada así también adaptada a los diversos contextos.

11:30 a.m.

- Aprendices, alfabetizadores y demás personajes nos retiramos, platicando entorno a la aplicación de la evaluación; la alfabetizadora del grupo me comenta lo siguiente: me di cuenta de que a Antonio y las señora se les dificulto la construcción de textos escritos, la producción escrita de sus ideas o en relación a la comprensión de algún texto; en esas partes los note súper nerviosos

El nivel de alfabetización inicial o básico en el que se encuentran los aprendices una de las principales dificultades a las que ellos se enfrentan continuamente, es precisamente la producción escrita de ideas propias, es aquí donde el método de la palabra generadora cobra relevancia, porque está enfocado a que las y los educandos lean, reconozcan su entorno y experiencias para poder escribir su mundo. Sin embargo, lograr que tanto “educador” y educandos logren apropiarse de la palabra, leerla y otorgarle significado, requiere de diversos elementos. Los teóricos de la pedagogía crítica reconocen diversos niveles de alfabetización que aquí se resumirán a tres, primero; el nivel de alfabetización tradicional – de lectura y escritura- segundo; nivel de alfabetización ideológica relacionada con la lectura e interpretación de la ideología dominante tercera; la alfabetización tecnológica (Freire, 1985 y Giroux, 1988).

30 de junio 2015. 9:40 a.m.

- El frío se deja sentir en la ciudad y en los altos de Miravalle no es la excepción. La sesión de hoy comienza un poco tarde, el tráfico de un día miércoles en la zona contribuyó al retraso.
- En este momento están presentes: Antonio, Jesús, Florencia y Juana, también llegaron dos jóvenes un hombre y una mujer.
- La sesión de hoy desarrolla el tema de la aritmética específicamente ejercicios de restas. Los ejercicios se desarrollan a partir de circunstancias que viven en la vida cotidiana.
- El grupo resuelve las restas en colectivo, los dos jóvenes nuevos observan en silencio -al parecer son alfabetizadores no se han presentado-.
- La alfabetizadora les dice al grupo: la tarea la deben hacer ustedes no su mamá o hijos. Los aprendices se ríen.

10:01 a.m.

- La alfabetizadora le pide a Antonio que pase al pizarrón a resolver una resta.  
-Antonio: ¡hay no!

-alfabetizadora: usted Juana

- Sin decir nada verbalmente Juana se levanta y pasa al pizarrón escribiendo el resultado de la resta.

Dentro de la interpretación hecha en la bitácora de campo acerca de la actuación de Antonio, se habla de resistencia cotidiana. Se le otorga ese adjetivo ya que reconociendo los diversos tipos de resistencia, el actor aquí se resiste a resolver el problema en público y en el pizarrón, quizás la anterior actuación esté vinculada a una negación social, también de carácter cognitivo y psicológico. Los anteriores elementos no caminan y se determinan solos, por el contrario hay diversos componentes sociales que conforman este tipo de actuaciones.

- La alfabetizadora indica al grupo que a continuación les dictara un problema que habrán de resolver. El problema es el siguiente: Carlos ganó 1, 285 pesos le pago a su hermano 172. ¿Cuánto le quedo después de pagar?

-alfabetizadora: ¿Qué tenemos que hacer para resolver el problema?

- El grupo se encuentra en silencio total. La alfabetizadora les recuerda el procedimiento a realizar para encontrar la respuesta.
- Los aprendices copian el problema en sus cuadernos, pues con el dictado no alcanzaron a escribir todo.

En los terrenos metodológico y pedagógico la propuesta alfabetizadora busca vincular el entorno y las experiencias que viven los aprendices con el contenido temático y curricular; si se analiza el contenido ideológico de los problemas aritméticos se pueden identificar la relación de esta con la clase social a la que pertenece el grupo. Los problemas aritméticos buscan partir de situaciones cotidianas sin embargo, el grupo no ha logrado apropiarse de dicho aprendizaje; aunque la aritmética básica se utiliza diariamente pero su aplicación en el ambiente escolarizado en múltiples ocasiones representa serias dificultades incluso se puede hablar de resistencia cotidiana frente a lo que ahora se denomina “competencia matemática”. Lo anterior surge al tener que plasmar gráficamente las oraciones y

operaciones, pues los aprendices se enfrentan a una escritura abstracta a la que todavía no están habituados.

10:31 a.m.

-Florencia: ¿maestra hay que copiar todo eso?

-alfabetizadora: si (se acerca para orientarla).

- Minutos de silencio en el salón.
- Jesús observa a su alrededor en silencio colocándose el lápiz en la boca.
- Los dos jóvenes nuevos permanecen quietos y en silencio.
- Juana resolvió la resta pero expresar el resultado es una tarea que se le dificulta.

Juana logro resolver la resta pero muestra dificultad para explicar el procedimiento del resultado; se puede hablar de resistencia cotidiana a expresar ideas en público.

- Llegan tarde Alejandrina, Asunción y Octavia.
  - La joven que está de visita se acerca a Jesús le pregunta: ¿te puedo apoyar?
- Jesús: si

11:01 a.m.

- Octavia aprendiz con asistencia irregular resuelve un ejercicio de lecto-escritura que consiste en observar una imagen y escribir un enunciado en base a lo observado.
- La alfabetizadora pregunta: ¿Quién quiere pasar a resolver el problema al pizarrón?

-Antonio: yo maestra –lo expresa tímidamente-.

- Casi todos y todas han terminado de resolver la resta falta Alejandrina.
- Mientras tanto la alfabetizadora acomoda tarjetas sobre la mesa estas contienen escritas silabas, el joven que está de visita ayuda al igual que Asunción.

11:30 a.m.

-alfabetizadora: todas las silabas en las tarjetas son las que hemos visto hasta el día de hoy, Juana fórmeme la palabra granada.

- Juana se levanta de su lugar y enseguida forma la palabra, todos a excepción de Jesús y Octavia escriben en su cuaderno la palabra granada.
- Es el turno de Alejandrina a quién le toca formar la palabra: agradecido, Florencia le ayuda a localizar una silaba, Alejandrina dice: ay esta palabra está muy larga, con cierta dificultad logra conformarla.

- Asunción: andamos muy mal creo no hemos aprendido nada.

-Alejandrina: dios mío cuando vamos aprender nosotros.

La expresión de Asunción no es más que una crítica al ritmo de aprendizaje que el grupo ha tenido, él considera que no es lo suficiente a estas alturas, Alejandrina rectifica el pensamiento de su esposo, ella manifiesta una concepción religiosa. Por lo anterior, se considera importante señalar que el grupo de alfabetización en ciertas ocasiones estuvo sometido a cierta presión debido a la presencia de alfabetizadores y personas ajenas al grupo, incluso se mostraban preocupados y nerviosos cuando alguien de ellos dudaba o se equivocaba en los ejercicios por lo tanto, las actuaciones estuvieron cargadas de cierta tensión e incluso de actuaciones idealizadas, pues los actores -aprendices- se esforzaban para generar impresiones positivas, en algunos casos fue más evidente.

- Mientras tanto la alfabetizadora se esfuerza por explicarle a Florencia con que consonantes se escribe la palabra guerrero.
- Ahora Florencia tiene que formar la palabra grillo, con dificultad y después de algunos minutos lo logra, Jesús al darse cuenta que lo hizo sonrío gustoso.
- Antonio forma la palabra montaña sin dificultad alguna.
- El ejercicio consiste en hacer tres rondas, para la tercera ronda están bostezando los aprendices.

En la anterior observación la alfabetizadora identifica que el grupo se encuentra cansado, por lo que decide que es momento de cambiar de actividad; todos cooperan para guardar el material que ha sido diseñado por la alfabetizadora.

- El ejercicio concluye, todos ayudan a agrupar las tarjetas, la alfabetizadora comienza a describirles el siguiente ejercicio interrumpe Alejandrina y dice: ¡oiga maestra! ¿vamos a limpiar todo? Por qué es mucho también a los de la tarde les toca, ¿el miércoles va a ver clase? Por qué vamos a tener las manos sucias.
- La alfabetizadora da respuesta a las interrogantes de Alejandrina, debido a que el miércoles próximo se planea hacer faena grupal para limpiar el patio trasero del espacio.

La actuación del aprendiz rompe con la lógica de la actividad realizando cuestionamientos de carácter grupal, que engloba a los demás actores sin embargo, el cuestionamiento sólo viene de una persona.

- Una vez aclarado lo anterior la alfabetizadora explica que van a realizar un dialogo.

-Asunción: ¿qué es un dialogo?

- La alfabetizadora explica y pone ejemplos de diálogos y su uso en la cotidianidad, da indicaciones para trabajar en parejas simulando una llamada telefónica.
- Al grupo se le dificulta la actividad mientras la alfabetizadora atiende a Jesús y Octavia los dos alfabetizadores y yo nos involucramos en la actividad intentando apoyar a los aprendices en la construcción de un dialogo. Trabajan juntos Florencia y Antonio; Asunción trabaja con Juana y Alejandrina, con un cierto grado de dificultad se crea y escribe el dialogo entre los equipos.

Aquí una de las primeras ocasiones en las que se realiza una observación participante de forma directa, dada la complejidad que represento la actividad para el grupo fue necesaria la participación y apoyo de los actores observadores, la

alfabetizadora atiende a un grupo que aunque pequeño, cada uno de los aprendices tienen sus propias características y necesidades.

En términos generales en esta observación se considera que los actos de resistencia son escasos, salvo lo que se ha denominado a lo largo de este relato como resistencia cotidiana que más adelante se explicara. Al finalizar la sesión se preguntó a la alfabetizadora por la presencia de los jóvenes que están de visita, aunque ya se imaginaba la respuesta la alfabetizadora afirmó que es parte de la capacitación practica que los alfabetizadores tienen que tomar al participar en el programa. Al respecto mencionar que esta capacitación práctica resulta enriquecedora, pero al no haber un proceso formativo continuo que radique en la retroalimentación a partir de las diversas experiencias en algunos casos la acción alfabetizadora se vuelve monótona y hueca.

14 de julio del 2015.

9:32 a.m.

- Florencia repasa los nombres de las figuras geométricas en una hoja impresa; tres aprendices leen una hoja que habla sobre los derechos humanos, la actividad asignada consiste en: a partir de lo que han leído construyan y escriban oraciones.
- Asunción lee la sección que habla sobre los derechos de los adultos mayores en la ciudad.
- Llega un joven al parecer también es alfabetizador, saluda y toma asiento.
- La alfabetizadora les recuerda a quienes están leyendo, que después de leer deben escribir lo que les parece importante, Asunción dice que para él todos los derechos son importantes, la alfabetizadora le solicita que entonces diseñe un pequeño texto en su cuaderno con los derechos que a él le parecen fundamentales (alfabetizadora explica ejemplos).



En esta actividad algunos de los aprendices leen un texto que permite el dialogo con su entorno y además fomenta la producción escrita e ideas que otorgan significado al texto en relación a su realidad. Se puede considerar que las propuestas alfabetizadoras tanto de la SEDU como del INEA tienen de base planteamientos que combinan el método de la palabra generadora de Freire y fundamentos pedagógicos constructivistas.

10:01

- De pronto me informan que Asunción, Alejandrina, Isabel y Antonio aprobaron la evaluación que los acredita como alfabetizados en el nivel inicial.

Las y los aprendices cursaron nueve o más meses para poder acreditar la evaluación de INEA, aquí se demuestra que en diversos casos el nivel de alfabetización inicial no siempre se logra en seis meses. En lo anterior intervienen diversas variables, cognoscitivas y sociales sin embargo, la alfabetizadora explica que en el caso de los recién acreditados asistieron a las clases de forma regular y continúa.

- Me acerco a Florencia a ella se le asignó resolver una sopa de letras, se encuentra confundida, no logra comprender la lógica de este ejercicio.
- Asunción voltea a verme diciéndome: yo no le entiendo a esto, intento explicarle los objetivos del ejercicio.
- Florencia se observa confundida, se acerca la alfabetizadora a apoyarla.
- Antonio, lee concentradamente, Alejandrina hace lo mismo, Florencia termino la sopa de letras, se integra al ejercicio que hace el resto del grupo.

En este grupo la sopa de letras cómo estrategia didáctica ha presentado diversas dificultades, se ha presentado rechazo y resistencia de parte de algunos aprendices; las expresiones no verbales de las que nos habla Goffman, en esta

ocasión se hicieron notar puesto que no rechazaron determinadamente la actividad, pero dos de los aprendices expresaron molestia a través de sus gestos. Se puede hablar de resistencia frente dicha práctica didáctica, aunque en ningún momento es cuestionado el ejercicio verbalmente, la resistencia se manifiesta a partir de expresiones de molestia gestuales.

10:31

-Alejandrina: ¿maestra así se escribe mis derechos son importantes?

-alfabetizadora: sí

-Asunción: ¿maestra cómo voy?

-alfabetizadora: ahorita le reviso Asunción permítame un momentito.

En las anteriores actuaciones así como en otras ocasiones los actores continuamente solicitan la aprobación de la alfabetizadora para escribir ideas propias; se puede considerar que dadas ciertas características del grupo existe un posible acto de resistencia que impide la producción escrita.

-alfabetizadora: ¿cómo vas Toño?

-Antonio: bien ya termine de leer

-alfabetizadora: ¿cuáles derechos son importantes para ti?

Antonio: el de la salud y la alimentación.

- Florencia permanece en silencio, se talla los ojos -sus ojos están rojos y llorosos-; Asunción lee y relee las cuatro líneas que escribió, borra y vuelve a escribir.

En el primer capítulo se mencionaron algunas limitantes relacionadas con la salud que caracterizan los entornos de educación “extra edad” donde por ejemplo, son notorias las necesidades de salud visual y deterioro cognoscitivo; aunque claro es necesario hacer un paréntesis para aclarar que las necesidades de salud y alimentación se hacen presentes en todas las capas de la población<sup>20</sup> –barrios marginales en contextos rurales y urbanos-.

---

<sup>20</sup> Puede consultarse el estudio de la FAO, 2003. Perfiles nutricionales por países. México. Disponible en <http://www.fao.org> , consultado en enero 2016.

11:00 a.m.

- La alfabetizadora apoya a Florencia leyendo el texto de los derechos humanos, Florencia bosteza, cuando se habla del derecho a la salud ella interrumpe y dice:
  - Florencia: mmm como ayer en el centro de salud me dijeron que llegara al cuarto para las nueve, llegue un poquito tarde pero la señorita no me dejo pasar que porque mi carnet decía que la cita era a las once, hasta el último me pasaron y la señorita con su carota...
  - alfabetizadora: ¿Qué derechos considera importantes para usted Florencia?
  - Florencia: pues que me pongan atención y vivir segura sin violencia, que me dejen vender algo para trabajar.
  - alfabetizadora: bien Florencia, ahora inténteme escribir lo que nos explicó.
  - Florencia: ¡ay maestra lo intentare!

En esta actuación, Florencia relaciona el tema con experiencias de la vida cotidiana, se considera que aquí se logró cierta concreción en torno a la lectura del texto escrito con la experiencia vivencial propia. Falto proporcionar elementos que fomenten una problematización más amplia de la situación, para pensar el tema no sólo de forma personal sino también colectiva.

- Antonio hojea una revista de espectáculos pues hay que ilustrar lo que acaba de escribir.
- La alfabetizadora lee el texto que escribió Asunción, quien para este momento tiene su ojo derecho lloroso.

Para la anterior actuación, es pertinente recordar que el proceso de alfabetización de la palabra generadora está vinculado a la lectura del entorno en toda su expresión; es necesario dentro de las fases de alfabetización que los sujetos a partir de fotos u otras imágenes, comiencen a practicar la lectura, "...el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje; cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y realidad, cuya

transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión” (Freire, 1984: 55). Sin embargo, la lectura de las imágenes debe estar relacionada con la realidad; en términos generales el grupo carece de materiales gráficos que ayuden a fomentar dicha lectura.

11:31 a.m.

- Llega una de las alfabetizadoras que ha visitado el centro para tener una capacitación práctica e iniciar con su grupo de alfabetización.
- La alfabetizadora que se está capacitando se acerca a Florencia para apoyarla, Alejandrina dice que ya termino y voltea a ver a su esposo diciéndole:

-Alejandrina: ¡ay tú haces harto yo ya no puedo!

- Asunción sigue escribiendo sin decir nada.
- Para ilustrar lo que escribió Alejandrina recorta la imagen de una mujer con billetes en la mano y dice: ¡para vivir mejor se necesita dinero, yo quiero un manojo de estos!; el resto del grupo ríe y continúan con sus actividades.

La última actuación de la descripción anterior, permite analizar el constructo ideológico gestado entorno al dinero y a su necesaria relación con la calidad de vida, si bien es ideología; está se materializa en lo cotidiano. El dinero, la mercancía, el salario, horas de trabajo... son elementos que constituyen las formas en las que nos relacionamos y reproducimos nuestras vidas. Al respecto Giroux plantea y cuestiona lo siguiente; “argumentar que las ideologías están localizadas en prácticas sociales concretas y tienen efectos específicos en dichas prácticas es un planteamiento importante, pero forzar el significado de ideología para hacerlo sinónimo del mundo material, generaliza tanto el concepto que lo deja sin significado como herramienta analítica” Giroux, 2003: 183).

- La alfabetizadora pide a Antonio que escriba si considera que algunos de sus derechos no han sido cumplidos.
- -Alejandrina: ya nomás pego esto y ya hay muere.

-Florencia: ¡sácate perro mugroso! –es Simón el perro de Octavia que llevo buscarla, -eso parece-.

- Los aprendices que ya terminaron deben pegar su texto en el pizarrón y exponerlo, Alejandrina comienza a limpiar la mesa, Antonio se mantiene en silencio, Asunción hojea su cuaderno, Florencia pasa a pegar su texto y regresa a su lugar.

-alfabetizadora: Antonio pasa a explicarnos lo que hiciste.

-Antonio: lo que escribí se llama los derechos valen. Él comienza a leer los tres renglones que escribí.

-alfabetizadora: ¿Por qué elegiste esos derechos?

-Antonio: para mí son importantes porque se trata de la salud y la alimentación.

-alfabetizadora: ¿Por qué es importante conocer tus derechos? - Antonio se mantiene en silencio por algunos minutos mirando a todos los presentes-

-Alejandrina: cualquier cosita Toño dino...

-alfabetizadora: ¿cómo te sientes al conocer tus derechos, en que te ayudaría?

-Antonio: me sirve mucho, mucho.

-Alejandrina: hay que decir cualquier cosita y si no sabemos pues preguntamos.

La resistencia a la producción de la expresión escrita y oral tiene parte de su raíz a partir de la desvinculación histórica que ha tenido la o él aprendiz frente a la adquisición de la lengua escrita y el entorno, es decir el proceso de lecto-escritura es concebido como un proceso mecánico y memorístico. Según Freire (1985) y su concepción filosófica, la alfabetización debe detonar en las personas la creación y recreación del máximo sentido de la expresividad humana, a partir de la vinculación del entorno y lectura de la realidad.

-alfabetizadora: pase Ale explíquenos lo que escribí. Alejandrina lee deletreando lo siguiente: tener acceso a servicios de salud a recibir derecho a educación.

-alfabetizadora: ¿Por qué es importante Ale?

-Alejandrina: por la edad.

-alfabetizadora: ahora que ya conoce algunos de sus derechos ¿cómo se siente?

-Alejandrina: Me siento mejor porque no sabíamos nada, luego los jóvenes nos contestan, nos ofenden, por miedo no decimos nada se aprovechan de uno.

-alfabetizadora: gracias Ale, Asunción pase por favor.

-Asunción: ¿ya empiezo? -alfabetizadora: si lo escuchamos.

- Asunción comienza a leer lo que escribió de forma clara. Haciendo alusión al derecho a la salud y educación.

-alfabetizadora: ¿Por qué es importante conocer sus derechos Asunción?

-porque es importante saberlo luego los jóvenes se burlan de uno cuando todos vamos para allá, la juventud nos discrimina yo les digo como te ves me vi y como me ves te veras, la delegación debe apoyarnos y poner su granito de arena nos apoyó cuando mando a la casa a los jóvenes a invitarnos y lo poquito que hemos aprendido se lo debemos a usted, no siempre tenemos la oportunidad de venir diario aunque uno quisiera.

La anteriores expresiones hablan de confrontación generacional entre la población joven y adulta; dicha confrontación genera tensión esta a su vez produce resistencia. Esta resistencia se manifiesta a partir de las formas de socialización y convivencia que repercuten de forma negativa; para entender esto más a fondo hay que considerar el papel social que se le ha otorgado a las etapas de niñez, juventud, adultez y vejez dentro de las sociedades capitalistas. Dicho tema se ha discutido desde diversas perspectivas; lo importante es entender que históricamente la población enferma, con algún tipo de discapacidad, en etapa de vejez<sup>21</sup> y en

---

<sup>21</sup> Según un estudio de la CEPAL “la edad de la vejez puede conceptualizarse al menos en tres sentidos diferentes: cronológico, fisiológico y social” (CEPAL, 2011: 3). El documento puede consultarse en <http://www.cepal.org/> con el título de *Los derechos de la personas mayores. Materiales de divulgación y estudio*.

situación de “analfabetismo” “constantemente se enfrenta a situaciones que los catalogan como inferiores, llevando a esta población a una sobre marginalización, esto dependiendo la clase social a la que se pertenezca. Aunque existan políticas sociales y asistencialistas –que no resuelven el problema y fomentan la perpetuación del mismo- existe un constructo ideológico materializado, que determina las formas de concebir a las personas en etapa de vejez. Aquí también es importante señalar que el sistema económico y de producción cobra relevancia, pues esta población es considerada improductiva social y económicamente. En la interpretación realizada en la observación se habló de resistencia que contiene elementos racistas; es necesario argumentar que se entiende al racismo como una idea general de superioridad que deriva en acciones discriminatorias de unos hacia otros, lo anterior fomenta prácticas de reproducción social.

-alfabetizadora: gracias Asunción, ¡Florescia! Le toca pasar compártanos lo que escribió.

-Florescia: yo tengo poquito porque me falta.

-alfabetizadora: platíquenos cómo se siente al conocer sus derechos.

-Florescia: yo ahorita me siento un poquito feliz porque he aprendido poquito nomas que se me olvida, híjole se me borra eso es lo que me pasa y los derechos pos también porque uno tiene derecho a todo el gobierno debe darlo. Hay que respetar, hay que ser humilde, la propia familia nos critica por no saber mis padres fueron bastante pobres y por eso no nos dieron estudio porque pensaban que uno nomas iba a tener hijos.

-alfabetizadora: gracias Florescia lo importante es conocer sus derechos y exigirlos.

-Florescia: si pos todos somos de carne y valemos igual. (El resto del grupo aplaude).

Florescia es una de las aprendices con cierta dificultad cognoscitiva frente la adquisición de la lengua escrita , en su exposición el texto que pego era muy corto

y no tenía claridad sin embargo; se reconoce la capacidad que ha mostrado para leer su entorno y expresar sus ideas creativamente.

- La alfabetizadora despide al grupo.
- En el camino Florencia me comentó que ella está muy contenta por tener la oportunidad de leer y escribir.  
-Florencia: eh aprendido poquito pero ay voy, la maestra ha sido muy paciente con nosotros por eso hemos ido aprendiendo.

15 de julio del 2015.

9:16 a.m.

- Llegamos Antonio, Juana, Alejandra, Asunción, la alfabetizadora y yo, los aprendices se sientan en sus lugares habituales.
- La alfabetizadora le informa al grupo que se cierra el último bloque y por lo tanto les propone hacer un convivio grupal, los presentes dicen que sí.  
-alfabetizadora: escriban la fecha de hoy vamos hacer un dictado.
- De la calle se escucha un ruido que parece ser el motor de una maquina podadora.  
-Alejandrina: Hay maestra esa máquina no la hubieran prestado ora que limpiamos.  
-alfabetizadora: si nos hubiera ayudado mucho.
- La alfabetizadora comienza a dictar lo siguiente: Jazmín Jiménez tiene interés de estudiar matemáticas.  
Los aprendices escribieron cuatro oraciones en aproximadamente 25 minutos.  
-alfabetizadora: Juana pase al pizarrón ¿Quién le dicta la primera oración?  
-Alejandrina: ¡Toño!
- Antonio comienza a dictar las primeras palabras y Juana escribe en el pizarrón. Juana no ha concluido el proceso de alfabetización inicial, la



escritura es algo que a ella se le dificulta en agosto cumple un año asistiendo al grupo.

La meta de que una persona joven y adulta se alfabetice en seis meses resulta cuestionable, el caso de Juana se ha caracterizado por un gran esfuerzo por parte de la alfabetizadora y aprendiz; Juana se ha tenido que ausentar por problemas de salud a casi un año de asistir no ha logrado adquirir las herramientas de alfabetización inicial.

- Hoy en la mañana mientras esperábamos a los demás compañeros y compañeras Juana me platico que ella es de un pueblo de Oaxaca, no ha tenido la oportunidad de visitar la capital oaxaqueña, dice: no está lejos de mi pueblo 7 u 8 horas nos hacemos hasta allá... su lengua materna es el mazateco –Juana: sólo hablo cuando voy a mi tierra-.

En México la práctica de la alfabetización en lengua materna se da en muy pocas experiencias especialmente en los procesos de alfabetización de la ciudad; aunque en el ámbito curricular se exponen algunos elementos o actividades que pueden detonar en la problematización de las lenguas maternas, habría que hacerse un análisis más a fondo de dichos contenidos. Aunque el Modelo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que propone el INEA cuenta con algunos materiales en diversas lenguas, estos por lo general se distribuyen en los estados considerados de mayor demanda lingüística, la Ciudad de México carece de estos materiales y si no existe un número de personas significativo hablantes de lengua materna es difícil acceder a dicho material.

- Cuando Juana termina de escribir en el pizarrón la alfabetizadora muestra a Juana y al grupo las fayas ortográficas, rescata los ejemplos donde los aprendices escriben palabra cuya fonética reconocen y articulan silábicamente. En términos generales el grupo suele confundir consonantes.

10:01 a.m.

-alfabetizadora: Toño te toca la siguiente

-Toño: ¿yo maestra?

-alfabetizadora: si te toca

-Toño: pero si va corriendo así (señalando a Asunción, el grupo se ríe y Toño pasa)

-alfabetizadora: ¿quién le va a dictar a Toño? Usted Ale ya la vi apuntada. (Ale voltea ver su esposo pidiéndole que le dicte a Toño).

- Asunción dicta a Antonio la siguiente oración, al escribirla queda así: La señora peres va al juzgado en la noche, la alfabetizadora explica al grupo que solo es cuestión de ortografía, enseguida llegan la alfabetizadora que está en capacitación y una acompañante.

-alfabetizadora: le toca Asunción

-Asunción: no vino (el grupo ríe)

-alfabetizadora: ¿quién se anima hacer la última?

- -Alejandrina: quien sabe maestra (Ale se levanta de su lugar y pasa al pizarrón) Termina la actividad, la alfabetizadora enfatiza en la importancia de la ortografía que ellos lograran mediante la práctica.

Se han venido observando y mencionando las dificultades de los aprendices para escribir textos cortos, los dictados los logran realizar aunque con algunas faltas de ortografía –situación natural propia del nivel de alfabetización en el que se encuentran-.

10:31 a.m.

-Alejandrina: hay si maestra antes yo estaba muy mal no podía ni escribir mi nombre ni el de mis hijos, ahora ya medio puedo.

- Las dos alfabetizadoras organizaron una actividad para el grupo, comienzan a preparar el material sobre la mesa.

-Alejandrina: para ser maestro se necesita paciencia yo por eso le agradezco a usted maestra la paciencia y empeño que ha tenido con nosotros.

- La alfabetizadora aprovecha para recordarles el convivio que se planea, les pide que den sugerencias de lo que les gustaría hacer, después de

algunos comentarios sugieren posponer la fecha ya que faltan Isabel y Angelina.

-alfabetizadora invitada: miren de esta bolsa van a sacar un papelito cuyo número se encuentra en un listado de actividades que ustedes tienen que hacer, comienza la primera ronda enseguida llega Isabel se integra al grupo.

11:01 a.m.

- Las actividades que lo aprendices tienen que hacer son por ejemplo escribir cifras de números, descifrar adivinanzas resolver problemas de aritmética básica. Ya han pasado dos rondas el siguiente turno es para Asunción le toco el número cuarenta y dos la actividad que le corresponde hacer es escribir un recado, Asunción se levanta de su silla y se dirige hacia el pizarrón después de algunos minutos escribe lo siguiente: Ángel Flores no te preocupes boi a llegar tarde fui al sine. Asunción Flores

-alfabetizadora: muy bien ahora léanos el recado.

- Asunción lee lo que acaba de escribir en el pizarrón al terminar el grupo de aprendices aplaude.

Asunción tiene cierto liderazgo en el grupo, fuera de la sesión la alfabetizadora me explico que él en un principio se resistía a ir, con el tiempo ha logrado integrarse, y es uno de los aprendices que ha mostrado avances significativos dentro del proceso de alfabetización inicial. Ya se ha mencionado antes que el proceso de alfabetización inicial o tradicional, es aquella donde los humanos adquirimos la práctica de la lectura y escritura de símbolos, letras... estos concretados en textos. Existen diversos elementos que componen el proceso de alfabetización, considerando tres escalas antes ya mencionadas y son; alfabetización tradicional, alfabetización ideológico-cultural y alfabetización tecnológica; “alfabetizarse significa, entonces, superar esos niveles de desconocimiento e implica facilitar a los hombres las experiencias con esas redes cognitivas que amplíen sus posibilidades de ser sujeto de la historia y no cosa o producto del mundo de los medios” (Jardinilo y Rubens, 2009: 34).

11:30 a.m.

- Es el turno de Isabel le toca el número veintisiete, la actividad consiste en pagar ochocientos treinta y seis pesos para esto se le da un puñado de billetes y monedas de juguete, Isabel sin ninguna dificultad realiza la actividad.
- Ahora es el turno de Juana tiene que resolver un problema aritmético consiste en sumar dos cifras lo hace sin dificultad.
- Por tercera ocasión es el turno de Antonio esta vez le toca una adivinanza que de inmediato resuelve.
- En la cuarta ronda a Isabel le toca ordenar una oración, mientras Isabel se concentra en ordenar la oración, Antonio jala su silla junto a la de Alejandrina le susurra algo y señala el orden de la oración. Antonio en esta ronda le toca cantar una canción, él muestra expresión de sorpresa por lo que le toca realizar, la alfabetizadora de visita lo motiva a cantar.  
-Isabel: Toño canta la de la mochila azul o si nos agachamos para que no te de pena o canta una de Juan Gabriel la más sencilla.
- Transcurren los minutos y Antonio expresa negación a cantar permanece en silencio sonriendo nerviosamente.
- Nuevamente comienza otra ronda Isabel intenta ordenar la oración que le toca después de algunos minutos lo logra, Juana comienza con el dictado y la alfabetizadora le recuerda a Toño que siguen esperando a que cante.  
-Alejandrina: Toño aunque sea dos palabras no importa.  
-alfabetizadora: si la que estaba cantando Ale.  
-Isabel. Mejor la de que lejos estoy del cielo donde eh nacido (interrumpe Antonio).  
-Toño: dicen que los hombres no pueden llorar por una mujer (sin cantar solo habla la oración el grupo se queda en silencio por algunos segundos).  
-Alejandrina: ya tengo hambre

- Para el cierre de la última ronda los aprendices se notan cansados hay bostezos.  
-alfabetizadora: la última y nos vamos (el grupo ríe).
- De pronto entra Florencia con su bolsa de mercado en una mano y el cuaderno en otra, se sienta mientras la alfabetizadora anuncia el cierre.  
-Florencia: maestra vine a que me revise la tarea y me deje más.

En las actividades anteriores se pueden identificar momentos que las alfabetizadoras propiciaron para detonar diversas formas de expresividad entre el grupo; a partir de las actividades propusieron retos a los aprendices, fomentando el desarrollo de la habilidad escrita, oral y artística, lograron la vinculación del lenguaje matemático y su aplicación en la vida cotidiana sin embargo, fue una actividad que atrajo atención e interés del grupo por poco tiempo.

20 de julio del 2015.

10:16 a.m.

- Al llegar con el grupo entro al saloncito y les digo: ¡Hola!, ¿Cómo están?  
-Asunción: de la fregada pero estamos –el resto del grupo se queda en silencio-.

El silencio es una expresión que se considera no verbal, pero que intrínsecamente es poseedor de diversos significados, dar una interpretación de esta actuación resulta una tarea un tanto complicada, porque además se entre mezclan subjetividades que acompañan la interpretación. Con el fin de alcanzar un análisis serio del caso y con base a los elementos teóricos; dicha actuación es entendida como el resultado de la condición social y de clase a la que pertenece el grupo.

- En estos momentos el grupo realiza un dictado, uno por uno pasa al pizarrón a escribir la palabra que la alfabetizadora les dicta, el resto hace lo mismo en su cuaderno.
- Juana al estar escribiendo en el pizarrón dice: ay me siento mareada.  
-alfabetizadora: ¿sí?  
-Juana: si (sigue escribiendo con tranquilidad)

- La alfabetizadora comienza a revisar la ortografía de los aprendices con quién se detiene más tiempo es con Florencia el resto del grupo observa en silencio.
- Tocan la puerta se asoman Jesús y su mamá ella pide hablar con la maestra, la alfabetizadora de inmediato se asoma a la puerta.
- Al terminar de hablar con la mamá de Jesús la alfabetizadora indica al grupo que cambiaran de actividad, ahora formaran palabras con tarjetas que tienen silabas escritas, mientras la alfabetizadora acomoda las tarjetas sobre la mesa Florencia se talla la cara y bosteza.
  - alfabetizadora: Juana me va armar la palabra cigarrillo. Juana se levanta de su lugar buscando las tarjetas finalmente dice: ¿así? (si-ga-rri-llo).
  - alfabetizadora: acuérdesse que hay otra que suena igual que sí pero se escribe diferente. Después de algunos segundos Juana articula la palabra cigarrillo correctamente.
  - alfabetizadora: Asunción me va armar la palabra paragüitas. Asunción se levanta de su lugar recorre la mesa buscando las silabas en seguida arma la palabra.
  - alfabetizadora: Ale crujiente, crujiente.
- Mientras tanto en el patio del módulo como parte de las actividades de verano se dan clases de regularización de lecto- escritura para niños y niñas de nivel primaria –hay dos asistentes-.

Según la propuesta de la palabra generadora como método de alfabetización se caracteriza por distintas fases –antes mencionado-; de acuerdo a la lectura y análisis de los planteamientos de Freire la quinta fase “es la preparación de las guías o fichas con la descomposición de las familias trabajadas con las palabras generadoras” (Jardilino y Rubens, 2009: 40), dichas fichas son recursos didácticos o instrumentos que deben poseer flexibilidad apoyando el trabajo alfabetizador; la alfabetizadora en diversas ocasiones ha utilizado estos recursos.

11:10 a.m.

- Es el turno de Florencia le toca articular la palabra medicina, Florencia en silencio con la vista recorre toda la mesa de arriba abajo, de lado a lado, sus compañeros le dan pistas más tarde lo logra.  
-alfabetizadora: Angelina le toca armar la palabra brujería.  
.Angelina: ay maestra no está muy difícil.  
 -alfabetizadora: no, no está difícil uno lo hace difícil pero hay que hacerlo.  
 Enseguida Angelina busca las silabas y forma la palabra.

La actuación anterior permite observar cierta resistencia en el ámbito cognoscitivo, estas palabras por poseer silabas compuestas representan dificultad para escribirse, el grupo en general ha mostrado problema para escribir y leer palabras con este tipo de silabas; se observó que la alfabetizadora con objetivos motivacionales, verbalmente negó esa dificultad y enseguida Angelina articula la representación gráfica de dicha palabra.

- El grupo de aprendices continúa armando palabras.  
-alfabetizadora: ¿cómo se les hace más fácil así o en dictado?  
-Isabel: ¡así!  
-Asunción: en dictado  
 -alfabetizadora: si algunos se les hace más fácil así porque van viendo las silabas, bueno vamos a ver el bloque dieciséis es el último.
- De inmediato aprendices y alfabetizadora comienzan a guardar las tarjetas.  
 -Isabel: ¿Qué hora es?  
 -alfabetizadora: 11:20 ahorita solo revisamos esto y nos ponemos de acuerdo para el convivio.  
-Alejandrina: ¿En esta hoja tenemos que poner la fecha de hoy?  
-alfabetizadora: si primero anoten la fecha les voy a leer un texto sobre la importancia de la educación de adultos de acuerdo a la declaración de Hamburgo, en seguida comienza la lectura deteniéndose por momentos para ejemplificar y explicar destacando a la educación de adultos como derecho humano universal.

- Tras algunos minutos de lectura algunos de los aprendices comienzan a bostezar, la alfabetizadora dice: bueno hasta aquí dejamos la lectura.

-alfabetizadora: comencemos por escribir la palabra educación en su cuaderno y después la separamos.

El texto que les fue leído al grupo generó en pocos minutos aburrimiento, la alfabetizadora se esforzó por explicar ciertas palabras y connotación de estas, a pesar de ello el grupo expresó a partir de bostezos cierta resistencia a seguir escuchando, la alfabetizadora identificó esta actuación y decidió dejar de leer el texto. La palabra educación es la última palabra del bloque temático y propuesta curricular de la SEDU; como parte de las estrategias pedagógicas del programa les es sugerido a los alfabetizadores la utilización de dicho material. Por lo tanto, se puede hablar de la confrontación existente entre la propuesta pedagógica y los intereses y necesidades del grupo.

-Alejandrina: ¿primero la escribimos junta?

-alfabetizadora: si y después la escribimos separando en sílabas.

- Después de algunos momentos el grupo termina la actividad.

-alfabetizadora: ahora la separamos por familia de sílabas por ejemplo:

e-du-ca-ción

a-da-co-cación

u-de-cu-acción

o-do-qui-

i-de-que-

Dicha disgregación gráfica de la palabra educación es un momento crucial, esta debe venir después de un debate y problematización de la palabra, donde los educandos son sujetos sociales que comienzan a leer el mundo y relacionar las situaciones a su entorno. Entonces al separar la palabra en familias silábicas y hacer lectura de estas en horizontal y vertical, se fomenta el reconocimiento fonético y gráfico de palabras que tienen relación y significado con el entorno del grupo. Sin embargo, el momento de la problematización no existió, porque se intentó con el texto sin embargo, dicho material no logró detonar ni generar discusión alguna entre el grupo por el contrario.



- De pronto una señora se para en la entrada y dice: buenos días, maestra oiga yo quería ver la posibilidad si pueden ir a mi casa aunque sea una hora a enseñarme. La alfabetizadora explica a la señora que el grupo tiene días, horarios y espacio físico determinados y que por tal motivo no puede ir a su casa a enseñarle, cuando la señora se retira las aprendices dicen que no justo lo que pide la señora porque ella vive cerquita del módulo, además tiene una casota y sus hijos tienen carrera.
  - Isabel: no maestra además esa señora es bien especial
  - Angelina: con nadie se lleva
  - alfabetizadora: si es que no me da tiempo de ir hasta su casa.
  - Isabel: ¡que pague para que le enseñen!
  - Alfabetizadora: bueno retomemos la actividad, ¿qué otra palabra termina en ción?
  - Alejandrina: montesión
  - alfabetizadora: si ¿pero qué es montesión?
  - Angelina: es una iglesia muy grande aquí los domingo viene una micro para llevarse a la gente.
  - Florencia: ¿revolución?

En la anterior escena se puede observar cierta tensión vecinal, enseguida la actuación de las señoras al proponer ellas mismas algunos ejemplos de palabras que terminan en ción y sión. Se puede observar la adquisición y construcción del aprendizaje que en la sesión pasada había costado cierta dificultad.

- alfabetizadora: si termina en ción, bueno aquí le paramos vamos a organizarnos para el convivio de despedida.
- Angelina: ¿Por qué?
- alfabetizadora: ya se van Isabel, Alejandrina, Asunción y Toño
- Angelina: ¡ay no! ¿Ya no van a venir?
- alfabetizadora: no ya no porque ya acreditaron su proceso de alfabetización quizá se vayan a INEA.
- Alejandrina: ¿con usted maestra?
- alfabetizadora: no es que ya es aparte

-Alejandrina: no entonces no vamos

-Asunción: está muy lejos

-Angelina: no es que en INEA no enseñan bien ahí nos tienen todos revueltos con los de primaria y secundaria y así no aprendemos.

El grupo en esta actuación genera resistencia, frente a los servicios institucionales, los métodos y prácticas que caracterizan al INEA. Dicha resistencia se considera crítica pero hay una falta de propuesta y argumentos de parte del grupo para generar otra alternativa a su situación.

12:00 horas.

- Después de breves comentarios se acuerda posponer el convivio porque Alejandrina y Asunción no podrán asistir para la siguiente sesión, el grupo se despide.

22 de julio del 2015;

9:25 a.m.

- Al llegar al grupo me encuentro con Antonio y la alfabetizadora unos segundos más tarde se incorporan Florencia y Juana.

-Juana: maestra hoy vengo un ratito porque me dieron cita en el medico a las

11:30.

-alfabetizadora: está bien Juana.

- En la mesa hay un cuadernillo cuyo título dice Evaluación Formativa 1 (F1) le pregunto a la alfabetizadora, ella me explica que en la SEDU le proporcionan dicho material para medir el avance de los aprendices, en esta ocasión Angelina presentara evaluación F1.

-alfabetizadora: ayer me avisaron que debía aplicar hoy la evaluación sólo espero que llegue Angelina.

- Entra la maestra que está dando regularización me pide ayuda para sacar una mesa ya que ella usa bastón y se le dificulta cargar, mientras sacamos la mesa un policía esta recargado en la pared, él nos observa con detenimiento, decide ayudarnos.

10:01 a.m.

- Mientras el grupo realiza el dictado hojear el contenido de la evaluación, a la puerta se acerca una señora con dos jovencitas tímidamente pregunta por las clases y dice: es que ella -señala a la muchacha más joven- termino hasta tercero de primaria sabe leer y escribir pero muy poquito, la alfabetizadora explica a las mujeres en que consiste el programa los días y horarios de servicio, la señora queda de asistir el próximo lunes y se despiden.
- Se incorpora Jesús, yo solicito la autorización del grupo para tomarles foto, me responden que si a excepción de Jesús que dice: fotos no, fotos no.
- Antonio, Florencia y Juana dejan de escribir y me voltean a ver sonriendo esperando la foto.

En la reseña del trabajo etnográfico mencione las dificultades que se presentaron en el trabajo de campo, específicamente en la observación participativa del grupo, ya que el uso de la cámara represento un distractor e incluso incomodidad, como lo plasma la anterior observación. En relación a la evaluación F1- del programa de la SEDU y muy similar al que propone INEA, éste es un instrumento cuyo objetivo radica en situar y medir el nivel de alfabetización de una persona; su contenido se basa en que a partir de diversas imágenes el aprendiz escriba textos cortos.

- La alfabetizadora anuncia la siguiente palabra del dictado, Jesús mientras tanto toma su cuaderno y parece escribir, se presenta Angelina.  
-Angelina: ¿maestra qué cree que me paso? Mi reloj se atrasó yo creía que eran las nueve y resulta que no que ya son las diez.

10:31a.m.

-alfabetizadora: ay pero que bueno que llego.

- Angelina se sienta la alfabetizadora le da el cuadernillo y le explica en que consiste, en silencio el resto del grupo observa.
- Me acerco a Jesús le pregunto ¿Qué haces?  
-Jesús: nada  
-¿me dejas ver tu cuaderno?

-Jesús: no (abraza el cuaderno y lo tapa).

- La alfabetizadora deja a Angelina y se dirige con Jesús para ponerle un ejercicio.

Según lo hasta ahora plasmado en el relato etnográfico, se puede apreciar que el caso de Jesús presenta sus propias particularidades y aunque oficialmente el PA y el INEA no atienden a esa población la alfabetizadora decide hacer un esfuerzo para integrarlo a las actividades y al grupo.

- La alfabetizadora retoma el dictado apoya a Angelina y regresa con Jesús.
- Llega Isabel y se incorpora al dictado grupal.

-alfabetizadora: muy bien les voy a empezar a revisar el dictado.

- Jesús voltea a verme en varias ocasiones me acerco a él nuevamente esta vez se muestra dispuesto a platicarme lo que hace en su cuaderno.

11:00 a.m.

- Me situó a un costado de la puerta para no estorbar el paso de la alfabetizadora que recorre de una lado a otro apoyando a los aprendices, el claxon de un camión retumba hasta adentro del saloncito.
- El grupo comienza a realizar un ejercicio de lecto-escritura en hojas impresas, todos parecen concentrados hay silencio en el lugar.
- Al terminar sus ejercicios la alfabetizadora les recuerda el convivio del próximo lunes.

27 de julio del 2015. 9:30 a.m. a 12:30 p.m.

- Están presentes Florencia, Antonio, Juana, Jesús, Angelina, la alfabetizadora y yo, sacamos los guisados y los postres para comenzar el desayuno grupal.
- Después de algunos minutos esperando a Isabel el grupo decide comenzar a comer, Jesús y Antonio observaban en silencio todas las invitamos a comer pero ambos se niegan.

- Alguien comenta que faltaron aquellos por los que se hizo el convivio Juana menciona, que Alejandrina y Asunción salieron de emergencia al estado de Puebla pues la mamá de él se encuentra delicada de salud.  
-Juana: eso de la salud es peligroso cómo cuando uno da a luz...
- Angelina comienza a contarnos su experiencia en relación al ser madre y el trabajo de parto.  
-Angelina: yo en tres ocasiones tuve a mis hijos en la casa, me ayudaba mi suegra así nomás me daba chocolate con ruda y ya.  
  
-Juana: yo no apenas me daban dolores y mi esposo me llevaba al hospital a él le daba harto miedo.  
-Florencia: hay algunas que se van al pueblo a tener a sus hijos, me contaron de una muchacha que estuvo tres días en trabajo de parto...
- Mientras ellas cuentan su experiencia el resto estamos atentos a la plática, Juana dice, ay no pero dicen que las pastillas e inyecciones nos hacen daño...  
-Florencia: si pues todo eso les afecta a las matronas.  
-alfabetizadora: ¿qué son las matronas?  
-Florencia: la partera pues allá en algunos lugares así se acostumbra pero es más natural todo.  
-Juana: si dicen que hace daño la inyección que le ponen a uno.  
-Angelina: por eso es bueno que uno camine haga ejercicio cuando está embarazada, si no por eso luego sufren cuesta trabajo ay no, a mí, mi suegra me llevaba a caminar a los mercados hasta por allá –señala con la mano-.
- Juana dice que hay mujeres a las que no les gusta caminar, no les gusta salir.  
-Juana: todo el día quieren estar encerradas en la casa yo cuando voy a mi tierra o con mi suegra allá en Oaxaca, me salgo a caminar desde temprano, me voy al rio a buscar leña o a ver que llevo pal almuerzo, a mi si me gusta todo eso...

- Florencia se despide menciona que tiene que ir a un mandado, Jesús y Antonio permanecen ahí en silencio, Jesús ríe cuando todas reímos por algún comentario que surge en la charla, insistimos en que coman Jesús acepta y comienza a comer, Juana le pregunta Antonio qué porque no come él responde: no tengo hambre, pero son casi las 12 menciona Angelina, hay que comer algo Toño.  
- Toño: no me da hambre a esta hora, hay veces que no como en tres días...
- De pronto llega Isabel.  
-Angelina. Ay Isabel Toño no quiere comer porque no está usted.  
-Isabel: no es que se me hizo tarde había una filota para allá abajo en la lechería.
- Un alfabetizador llega de visita, felicita al grupo por su dedicación en el proceso de alfabetización, los aprendices mencionan que no siempre pueden ir puesto que hay mucho que hacer en la casa y el trabajo.
- Ya son las 12:30 se comienza a guardar y compartir la comida sobrante, el grupo se despide.
- El alfabetizador que está de visita pregunta por mi presencia y mi función en el grupo, le explico de que se trata mi tesis él me dice que debería explotar más esta investigación y visitar no sólo un grupo, ya que cada uno tiene sus propias características por ejemplo, menciona, en el grupo que yo estoy la gente no va o van mal –se refiere a que van drogados o alcoholizados- , este es un grupo muy noble pero no todos son así y luego generalizan, el contexto de los grupos cambia de aquí a la esquina.

El relato anterior permite apreciar diversas actuaciones que en otras ocasiones no se habían producido entonces; a partir de una situación particular las aprendices detonan palabras generadoras –dar a luz y matronas-, discuten y problematizan el tema existe un dialogo, hay reconocimiento de experiencia y saberes sin embargo, esta actuación no se ha podido apreciar en todas las sesiones hasta ahora observadas debido a que las palabras generadoras están

dadas por el esquema curricular de la SEDU que a su vez retoma elementos del MEVyT.

A partir de lo anterior, es necesario precisar que una de las potencialidades de las concepciones pedagógica y filosófica de Freire y sus discípulos radica en propiciar el debate de situaciones e ideas en los círculos de estudio, para retomar las palabras generadoras de mayor significancia; alfabetizadores, facilitadores, investigadores... “deben priorizar la escogencia a través de tres criterios: riqueza fonética; dificultades fonéticos y diversidad de significados sociopolíticos y culturales de la realidad investigada” (Jardilino y Rubens, 2009: 40). A forma de conclusión la palabra matronas hubiera podido ser una palabra generadora de importante significancia e impacto para el grupo, porque además las palabras con sílabas compuestas –tra, tre, tri, pro...- son una dificultad al leerse y escribirse en textos impresos, esta situación se ha observado en repetidas ocasiones.

En relación a la observación del alfabetizador donde menciono que todos los grupos son diferentes, ayudo a reflexionar en torno al asunto para concluir qué; se reconoce que una de las limitaciones de este trabajo es precisamente el análisis en un solo estudio de caso pero hay que señalar, lo que los primeros capítulos ayudaron a aclarar, y es que se parte de una situación que se viven en la totalidad es decir, la situación de analfabetismo –tradicional- se concibe como un estado que afecta a personas del todo el mundo, en algunos lugares la brecha es más aguda y en otros menos visible, la realidad es que esta situación existe y se produce cotidianamente o mejor dicho, históricamente. Hay que reconocer que las producciones de resistencia no se manifiestan igual en cada caso, ni con la misma frecuencia, mucho menos a partir de la mismas actuaciones, además los argumentos y construcción teórica se componen de ideas y datos que se han gestado a partir de diversas experiencias, dichas obras también representan un legado histórico.

29 de julio del 2015.9:34 a.m.

- Al llegar al grupo me encuentro con Antonio, una nueva y joven aprendiz –su mamá, su hermana y ella habían ido preguntar dos clases antes por los servicios-.

- La alfabetizadora asigna a cada uno su tarea, Carolina tiene que contestar la evaluación diagnóstica de la SEDU, Antonio tiene que resolver ejercicios de aritmética.
- Después de algunos minutos se incorpora Florencia a quien apoyo a formar palabras, de pronto entra una señora -a quien no había visto antes en el grupo- acompañada de una niña.

-alfabetizadora: hola Ángela pásale ¿por qué ya no había venido?

-Ángela: hay maestra no había podido pero ya estoy aquí.

Después de algunos meses de ausencia la aprendiz vuelve a retomar las actividades de alfabetización, recuerdo que la alfabetizadora me menciona que después de un mes se da de baja en términos oficiales al aprendiz que se ausenta por ese tiempo. Son estos los casos que desde las instancias oficiales no se consideran, porque hay que responder a mecanismos operativos cuantitativos, además entender los motivos de esas ausencias también es un tema que se tiene que abordar y discutir; en este trabajo se hace un acercamiento pero no es el centro de la investigación. Aunque hay que subrayar que Freire (1985) reconoció el ausentismo como una actuación de resistencia que no puede ser interpretada como mera holgazanería, según el autor planteaba lo siguiente; “la cuestión es cómo acercarnos a las masas populares para comprender sus niveles de resistencia saber dónde se encuentran y cómo se expresan y trabajar sobre eso” (Freire, 2013: 59).

- Mientras apoyo a Florencia observo a Carolina que se encuentra sentada a un costado de nosotras, la alfabetizadora le hace un dictado ella escribe algunas letras con dificultad, Carolina me voltea a ver encoge los hombros y sonríe.

La joven aprendiz carece de los elementos más básicos de alfabetización; en la mayoría de los casos los niños y niñas que no han podido adquirir los niveles de educación básica carecen y arrastran diversas problemáticas y también se considera que estos casos se caracterizan por una sobre marginalización.

- -Juana: Buenas noches –contestamos el saludo-, hay maestra ayer ya no hice nada es que me duele.



- -alfabetizadora: ¿qué la muela?
- -Juana: si maestra me duele mucho, mucho.

10:02 a.m.

-alfabetizadora: mi mamá tenía el mismo problema se hizo un enjuague con una yerba.

-Juana: ¿cómo se llama la yerba?}

-alfabetizadora: no recuerdo le voy a preguntar.

Angelina: Pásenos la receta maestra.

- Se incorpora Isabel saludando y sonriendo pero muestra asombro al ver que hoy cómo dicen, hay casa llena.

-Isabel: órale hoy si vinieron.

- Ángela resuelve un ejercicio impreso muy similar a las evaluaciones de la SEDU e INEA, la niña que la acompaña es su nieta de unos seis o siete años; la niñita apoya a su abuela a resolver el ejercicio: ¡ay no abue, así no se escribe!, así mira...

-alfabetizadora: Ángela los ejercicios son similares a los de la evaluación de INEA, resuélvalos usted sola.

-Ángela: si maestra.

En la anterior escena la alfabetizadora con respeto y sutilmente le llama la atención a Ángela recordándole que ella presentara la evaluación de forma autónoma; es interesante apreciar el apoyo que intenta dar la niña a su abuela sin embargo, en este caso no existen propuestas pedagógicas que orienten y fomenten esta práctica de forma significativa. Gestar una propuesta pedagógica que englobe la participación social, comunitaria y familiar dentro de los procesos de alfabetización es una situación necesaria.

10:31 a.m.

- La alfabetizadora me comenta que Ángela es candidata a presentar la acreditación con INEA el próximo mes ya que a principios de este no la pudo presentar porque faltó.

-Ángela: ¿maestra camisa se escribe con ese o con zeta?

-alfabetizadora: ca-mi-sa con ese.

- Antonio, Isabel, Angelina y Florencia deben realizar unos ejercicios de aritmética básica, Juana lee unos trípticos, Florencia me dice: maestra aquí no le entiendo, son problemas de suma, la alfabetizadora recorre la mesa atendiendo las dudas el primero en terminar es Antonio quien a su vez apoya a Isabel.

-Ángela: ¿maestra que traí aquí? –Me voltea a ver a mí señalando su nariz

- le contesto: es un percing Ángela ¡cómo el de los oídos!

-Ángela: ¡ay apenas lo descubrí! –ríe-.

11:16 a.m.

- Ahora me paro junto a la puerta del salón que está abierta, se acercan dos muchachas de entre 17 y 19 años cada una carga un bebé en brazos una de ellas me dice: disculpe la otra vez pasaron a la casa nos anotaron para terminar la secundaria y nos dijeron que aquí serían las clases, les explico las actividades de alfabetización y les comento que estén atentas a los carteles, quizás más adelante se den actividades para concluir la primaria y secundaria.

Retomando la interpretación de la bitácora de campo se concluyó que la variable género se manifiesta en relación al rezago educativo, es pertinente aclarar que el analfabetismo en los hombres de todas las edades existe, sin embargo, los datos duros han puesto en evidencia que la deuda educativa es mayor en las mujeres, aunque habría que hacer un análisis profundo a este tipo de brechas entre hombres y mujeres.

- Juana, Antonio e Isabel tienen cómo actividad diseñar un tríptico teniendo cómo tema la educación de adultos, la alfabetizadora solicita que ellos escriban la importancia que tiene desde su experiencia la educación de los adultos, los tres presentan dificultad para escribir sus propias ideas.

- Carolina por momentos se detiene para observar a su alrededor mira a sus compañeras con detenimiento. Florencia expresa desesperación por no poder escribir de forma correcta la palabra educación.
- Angelina: voy al baño maestra ahorita regreso ya me canse -se levanta de su lugar y sale corriendo-.
- En el cuaderno de Antonio se lee el siguiente: para mí la educación es importante porque me ayuda a quiarme para defender mis derechos me encantaría estudiar la universidad.
- Estamos llegando al final de la sesión la alfabetizadora anuncia que el lunes no abra clase.
- Florencia: ¡yo quiero aprender más maestra pero se me olvida todo...!
- alfabetizadora: con la práctica Florencia.

La lectura de la sesión número 6 donde la palabra generadora fue educación, se caracterizó por una falta de comprensión y desinterés del tema por parte del grupo, lo anterior fue interpretado como producción de resistencia pues los aprendices no lograron una problematización y debate en torno al tema. En esta última observación nuevamente se aprecia la desconexión no sólo cognoscitiva sino social entorno a la palabra educación y la relación de esta en la vida de la personas; también se considera la dificultad para escribir ideas propias en torno a la palabra “generadora”.

10 de agosto del 2015. 10:00 a.m.

- Hoy están presentes Juana, Jesús, Florencia y Angelina, están escribiendo en sus cuadernos a veces leen las oraciones.
- Juana: maestra ya me hice bolas...
- alfabetizadora: haber aquí dice –lee la oración mientras Juana mueve la cabeza como diciendo si-
- alfabetizadora: Florencia léame todo este renglón.
- Florencia: los pa-pás de victoria.
- Angelina: maestra ¿le puedo poner aquí, el pueblo de Victoria es bonito?

-alfabetizadora: Si.

- Jesús se talla su rostro con rapidez, la alfabetizadora le pregunta qué si ya término él dice que sí, al revisar su cuaderno la alfabetizadora le hace varias observaciones; Jesús tiene que repetir los ejercicios de caligrafía la motricidad fina es una de sus dificultades.

-alfabetizadora: ¿Juana cómo anda de su vista?

-Juana: pues mal maestra ya ve que yo no puedo usar lentes.

- Angelina comienza a leer en voz alta lo que escribió de pronto se para y dice: ay Dios

-alfabetizadora: si va bien Angelina continúe –Angelina termina de leer volteo a ver a sus compañeros y a mí con una sonrisa en el rostro-.

La anterior descripción permite apreciar las características generales que presenta el grupo; el proceso de alfabetización que han llevado les ha permitido apropiarse de elementos que habían sido olvidados en términos de lecto-escritura, aunque cada quien tiene ciertas dificultades al leer o escribir textos.

10:33 a.m.

- Pregunto a la alfabetizadora por los aprendices que han concluido su proceso de alfabetización, ella me comenta que INEA está dando servicios en el módulo por las tardes y mañanas.

-alfabetizadora: ojala se animen, Toño me dijo que le iba a comentar a su mamá haber que le decía.

- Jesús en silencio sigue practicando los ejercicios de caligrafía.

-Angelina: maestra puedo escribir ¿el mantel es bonito?

-alfabetizadora: si, lo que usted guste escribir yo ahorita le reviso.

En las últimas semanas se observó un aumento de servicios en Miravalle por parte del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), los servicios con horarios y espacios diversificados. En el caso de los aprendices del grupo que acreditaron el nivel de alfabetización inicial, nadie hasta ese momento se acercó a continuar el proceso de alfabetización con INEA, esto último se considera un acto de resistencia.

11:01 a.m.

- Jesús tiene una bolsa de mandado a un costado la toma y la acomoda debajo de silla –él se percató que estorba el paso de la alfabetizadora- Juana lleva algunos minutos en silencio, mirando en dirección a la puerta; Angelina sigue intentando escribir y crear una oración, Florencia lee deletreando una oración.  
-Angelina: ¿así maestra?  
-alfabetizadora: ¿aquí que dice? –Angelina lee la oración que escribió-
- Florencia comienza a leer un párrafo, yo estoy a su lado voltea a verme cada que lee una palabra, ella aún confunde vocales y consonantes, cuando termina de leer sus ojos se miran llorosos Florencia cierra los ojos y su cuaderno.

La adquisición de la lengua escrita en las personas adultas o con alguna discapacidad –física o intelectual-, presenta ciertos niveles de complejidad en diversos ámbitos –biológico y social-. Estas complejidades se componen de elementos del mundo humano es decir; las dificultades, emociones, experiencias... de la vida humana son producto de la totalidad, ésta se manifiesta en la cotidianidad. La situación de analfabetismo no tiene su raíz en el actuar individual –exclusivamente- por el contrario, es el producto de situaciones de poder y dominación, esto lo ha demostrado el análisis histórico.

11:31 a.m.

- Mientras tanto Juana se encuentra practicando sumas y restas en su cuaderno.  
-Juana: ¿maestra voy bien? Si no pa no seguirle porque esto casi no me gusta –la alfabetizadora se acerca a ella para revisar los resultados.
- Jesús falto de firmar su asistencia, la alfabetizadora le pide que lo haga él toma su lápiz y comienza a firmar.

En este momento Jesús firmo su asistencia, anteriormente él no sabía escribir su nombre; aunque regularmente se ausenta la alfabetizadora ha buscado apoyar a Jesús con estrategias que le ayuden a consolidar aprendizajes en relación

a su particular proceso de alfabetización. En experiencias pasadas dentro de procesos de alfabetización, en personas con alguna discapacidad, se constató que los logros no serán cuantitativos sino cualitativos; a través de la integración de estas personas se logra romper con resistencias acríicas y reproductoras dentro de la familia y comunidad.

- -Juana: maestra ya no voy a poder terminar mi primaria por el tratamiento de un año que llevare.
- Florencia vuelve a reabrir su cuaderno acompañando esta acción con bostezos, la alfabetizadora lee la lista de asistencia del grupo diciendo: Ángela ya dejó de venir y Octavia ya es baja.
- -Angelina: ¡maestra yo si faltó una semana no me vaya a dar de baja!
- -alfabetizadora: no, no, no Angelina
- - Juana: ya es hora –comienza a guardar sus cosas y el resto hace lo mismo-.

11 de agosto del 2015. 10: 00 -11:30 a.m.

- La mañana de hoy están presentes Jesús y Florencia ambos se encuentran trabajando un ejercicio de lecto-escritura, la alfabetizadora me comenta que Carolina no ha vuelto asistir pero que además la tutora le comento que ella no entra dentro de la población objetivo sin embargo, deja a criterio de la alfabetizadora el proporcionarle el servicio aunque la SEDU en términos oficiales no podrá otorgarle validez.

Por motivos institucionales la población menor de 15 años no puede ser atendida por el PA, el INEA propone el programa 10-14 destinado a trabajar con niños y niñas que han quedado fuera del ámbito educativo; según un estudio del INEE, se encuentran fuera de la educación preescolar 2.9 millones de niños y niñas de entre 3 y 5 años, mientras 407 mil pequeños de entre 6 y 11 años abandonaron o no cursan su educación primaria, y 548 mil adolescentes de entre 12 y 14 años se encuentran fuera del sistema educativo (INEE, 2014). Frente a dicha situación el discurso oficialista apela que con la reforma educativa se ayudara a reducir dicha problemática y todos los problemas de la educación en México.

- Florencia realiza un dictado, Jesús busca recortes en revistas que le ayuden a ilustrar las palabras escritas en su cuaderno por la alfabetizadora, Florencia me pregunta: ¿pelusa se escribe con ese o con zeta?
- Entra la asesora del INEA le pide a la alfabetizadora ayuda para sacar una mesa al patio, cuando salen del salón Jesús voltea y da un golpe en la mesa murmura algo parece molesto, Florencia se talla la cara da golpes en su cabeza cierra los ojos y los aprieta.
- Jesús hojea la revista menciona que busca una cama.
- La alfabetizadora revisa el dictado de Florencia, la aprendiz lee silábicamente las palabras que escribió.
- Mientras tanto en el patio del módulo hay algunos jóvenes que se inscriben para recibir los servicios del INEA.

11:01 a.m.

- Me acerco a Jesús y le pregunto ¿qué recortas? él responde; cama.
- Florencia borra las letras sobrantes en las palabras que escribe, en algunos casos agrega letras.
- Florencia continua haciendo dictado después de varios intentos logra articular silabas para escribir las palabras que la alfabetizadora le dicta, Jesús escribe letras en hojas de colores él se muestra concentrado en dicha actividad.
- Ahora Florencia comenzará hacer un dictado con silabas compuestas.  
-alfabetizadora: Florencia escríbame la palabra mundo. – Después de algunos minutos y con cierta dificultad Florencia lo logra-.
- Los aprendices permanecen en silencio realizando sus actividades.
- Se acerca una joven quien es compañera de Eyling también es alfabetizadora, saluda a los presentes y menciona que le gustaría organizar una reunión con los demás alfabetizadores de la zona.  
-alfabetizadora de visita: “hay que reunirnos aquí estamos muy dispersos.

En esta sesión se contó con la participación de dos actores -aprendices-, dónde las actividades estuvieron enfocadas a trabajar ejercicios que fomentaran el

fortalecimiento de las dificultades que ellos presentan. Las últimas actividades que Jesús ha estado realizando le han permitido continuar desarrollando habilidades, a partir del uso de material concreto y visual; recuerdo que fuera del aula la alfabetizadora me comento que busco documentarse en materia de lo que se conoce cómo educación especial, esto con el objetivo de brindar un apoyo más integral al joven aprendiz y encaminar el proceso de alfabetización.

19 de agosto del 2015. 10:00 a.m. a 12:00 p.m.

10:00 a.m.

- Bajo del camión que me deja en la esquina del módulo observo mucha gente alrededor –más de lo normal- en el salón de alfabetización entran y salen personas la mayoría de ellas mujeres de todas las edades.
- Al acercarme me encuentro con la alfabetizadora y Angelina conversando en el patio, me mencionan que Ángela y Juana están dentro del salón presentando su evaluación de acreditación con INEA, también me explican que hay mucha gente porque se están entregando los papeles para entrar a uno de los programas de SEDESOL. Les pregunto por la dirección de Antonio para la hacerle una entrevista, Eylim me da las indicaciones Angelina amablemente se ofrece a llevarme a la casa de Antonio.

Como se puede apreciar en la anterior observación, diversas actividades se realizan en el reducido espacio; también la asistencia de Ángela después de algunos días de ausencia permite corroborar las características de los procesos de educación extra edad y las dificultades que se tienen para concretar procesos de alfabetización básicos en los tiempos y requerimientos institucionales. Ya se ha hablado a lo largo de este trabajo los retos de temporalidad y metas que se proponen las instituciones sin embargo, existen casos como el de Ángela que rompen con esas estructuras de tiempo, generando que el proceso de alfabetización inicial se prolongue.



10:30 a.m.

- La casa de Antonio está a cinco minutos del módulo, Angelina me indica cual es la puerta tocamos abre Antonio con expresión de sorpresa nos recibe –ver anexo de entrevista-.
- Después de la entrevista con Antonio regreso al módulo, las personas siguen llegando, Juana y Ángela parecen estar concentradas en el documento que tienen sobre sus mesas, me parece un tanto difícil que logren concentrar con tanto alboroto alrededor.

Frente a la situación que se describe anteriormente se hace evidente la necesidad de espacio físico, pero también la falta coordinación interinstitucional para efectuar ese tipo de actividades.

- Progresivamente van disminuyendo las personas, mientras tanto converso con la alfabetizadora en relación al grupo. Eyling me explica que Ángela fue de las primeras en llegar al grupo en agosto del 2014, que sus avances son progresivos sólo que en ocasiones se ausenta y deja de asistir, antes ya había estado programada su evaluación pero no había podido asistir por cuestiones laborales.

Ya se mencionaba antes la falta de regularidad que emerge dentro de los procesos de alfabetización a su vez producto de múltiples circunstancias sociales.

11:01 a.m.

- La alfabetizadora me pregunta qué cómo me fue con Toño, le doy la reseña general, ella me explica algunos avances que él tuvo durante su paso, “ahora ya participa, se expresa, antes todo el tiempo estaba con la cabeza agachada”.
- Juana sale del salón ha respondido su evaluación parece segura tiene una sonrisa en el rostro.  
-Juana: a esperar maestra haber que tal nos va.
- Enseguida sale Ángela las mujeres se despiden y todas nos retiramos del lugar.

Se han registrado diversos avances dentro del grupo, estos no siempre son susceptibles de medirse a través de evaluaciones impresas; los avances de los que se habla en muchas ocasiones no son útiles para medir rubricas cuantitativas -en términos operativos y pedagógicos- por el contrario se manifiestan en la cotidianidad de la praxis.

24 de agosto del 2015. 10:00 a.m. a 12:00 horas.

- Hoy agende una cita con la mamá de Jesús para entrevista, al llegar al módulo la señora me está esperando, entramos al saloncito del fondo para comenzar –ver anexo B -.

11:25 a.m.

- Al regresar con el grupo me encuentro con Octavia quien ya tenía casi un mes sin asistir también están Carolina, Florencia, Jesús, y Juana.
- Jesús tiene en sus manos plastilina está intentado hacer figuras, el resto del grupo forman palabras uniendo silabas, Juana y Angelina construyen palabras acentuadas.
- Carolina me observa y sonrío le pregunto ¿cómo estas Caro? Ya no habías venido  
-Carolina: bien, es que tuve un problema ahí en mi casa, nos peleamos, mi papá piensa que yo me la paso jugando acá.
- Octavia observa las tarjetas de colores las cuales tiene escritas silabas, ella tiene que formar palabras, Florencia bosteza en varias ocasiones, Juana escribe en silencio sobre una hoja, Angelina pregunta: ¿maestra cómo puedo poner que vivo en Miravalle?
- La alfabetizadora orienta a Angelina para articular la oración y su objetivo. Finalmente Angelina escribe: yo vivo en Miravalle.
- Ha llegado el cierre de sesión la alfabetizadora anuncia que la próxima vez se comenzara con el bloque cinco.

En esta ocasión se presentó Octavia quien tenía meses sin acudir e incluso oficialmente en términos de la institución Octavia era baja sin embargo, la

alfabetizadora nunca negó el servicio a quienes se ausentaban, no por ello dejaba de recordarles que era importante mantener cierta regularidad. También la anterior descripción permite visibilizar que aunque el grupo era homogéneo en el sentido de que todos se encontraban en proceso de alfabetización, pero a su vez muy diverso en relación a sus características y habilidades e incluso entorno al nivel de alfabetización en el que se encontraba cada uno, lo cual exigió la aplicación de diferentes materiales y estrategias por parte de la alfabetizadora. Algunos de los materiales extras como plastilina, cartulinas, hojas de colores y resistol... los proporcionaba la alfabetizadora dado que el programa no provee de dicho material.

26 de agosto del 2015. 10:30 a.m. a 12:00 p.m.

10:30 a.m.

- Al llegar al módulo me encuentro que el grupo está trabajando afuera del salón, la razón es que están llegando las despensas del programa de SEDESOL mismas que están siendo resguardadas en el salón del grupo de alfabetización.
- Sentados alrededor de la mesa están presentes Jesús, Juana, Florencia, Octavia, Carolina y está de visita Antonio. Le entrego a Toño algunos libros que había quedado de llevarle.

Nuevamente las necesidades de espacio físico se manifiestan, tal situación no es impedimento para que las actividades se concreten; la asistencia de Octavia permitió apreciar la otra cara de la moneda del proceso de alfabetización, puesto que ella va adquiriendo la lengua escrita a partir de sus propios tiempos y posibilidades, tal situación al igual que en el caso de Ángela rompen con las requisiciones temporales oficiales.

- Octavia forma palabras que empiezan con las silabas: cos, cas, quis y ques; Jesús realiza ejercicios caligráficos para trabajar la motricidad fina. Antonio permanece en silencio observando al resto del grupo, también observa al grupo de INEA a unos días de estar en servicio en

ese espacio y horario. El grupo de INEA se conforma de una asesora y 4 educandos; tres hombres jóvenes y una mujer adulto mayor.

-Esther: ¿Toño extrañas al grupo?

-Toño: si un poquito

- Carolina observa con insistencia las actividades del grupo de INEA, después de varios minutos regresa su mirada al cuaderno retomando el ejercicio.
- Antonio se acerca a Jesús observa su cuaderno le comenta algo y ríen.
- Hay trabajadores del área de mantenimiento de la delegación Iztapalapa, los hombres bajan apresuradamente las despensas, las personas que pasan se detienen algunas mujeres preguntan por las actividades.

11:05 a.m.

- Angelina concluyo el dictado de la palabra generadora “costumbre” del bloque 5.  
-Angelina: maestra ¿puedo poner cusco es mi perro?  
-alfabetizadora: sí
- Octavia copia en una hoja blanca las silabas cos, cas, cus ques y quis; Juana crea y escribe oraciones en su cuaderno, mientras Florencia y Carolina arman cada quien palabras donde estén presentes las familias silábicas de la palabra generadora.

11:40 a.m.

- Hace unos días solicite una cita con la mamá de Carolina esto con el objeto de infórmale y solicitarle su autorización para entrevistar a Caro ya que la joven es menor de edad sin embargo, no he recibido respuesta por parte de su mamá o tutor.
- Carolina me dice que si puedo la entreviste hoy porque su mamá quizás no pueda asistir. Entramos al pequeño salón del fondo para

realizar la entrevista –ver anexo B-. Al terminar la entrevista salimos a ayudar a recoger las sillas y mesa.

En la anterior descripción se puede leer el contexto de la situación, carencias y necesidades de espacio y la combinación de servicios educativos –aunque por separado-; también se aprecian los estilos y ritmos de aprendizaje en el caso del grupo de alfabetización y el compromiso de la alfabetizadora para coordinar las actividades.

Aunque en la interpretación de la bitácora de observación, se consideró un acto de resistencia la negación a ser entrevistada en el caso de la mamá de Carolina, ésta resistencia no fue producida en el interior del grupo, a lo que se desea llegar y exponer es la falta de actuaciones de resistencia que se han registrado, en esta y otras ocasiones.

2 de septiembre del 2015. 10:00 a.m. a 12:00 p.m.

10:00 a.m.

- Hoy han asistido Ángela, Angelina y Oliva aprendiz de recién ingreso, la última vez que visite el grupo esta última se acercó a pedir informes.
- Angelina forma oraciones, Ángela viste a una muñequita de papel está intentando hacerle un traje típico, con papel china; la nueva aprendiz se llama Oliva.

-Oliva: ni se nada, primero dios tengo que aprender.

-alfabetizadora: ¿me trajo su número de teléfono?

-Oliva: no, soy re burra se me olvido pedírselos.

-Oliva: ¿y usted de dónde viene?

-Esther: yo vengo de Cuajimalpa

-Oliva: esta re lejos ¿por la caseta de Toluca?

-Esther: no exactamente, pero si por allá

-Oliva: ¿viene a estudiar o a dar clases?

-Esther: vengo a estudiar, estoy haciendo una tesis acerca de la alfabetización de adultos, por eso vengo con ustedes.

Las actividades del grupo en el patio han generado impacto, por lo que se tiene la asistencia de una nueva aprendiz que al ver las actividades se acercó a pedir informes, quien además me cuestiona de una forma curiosa; también se puede leer el constructo ideológico que ella manifiesta entorno a su situación y los motivos por los que ella no tuvo la posibilidad de aprender a leer y escribir.

10:32 a.m.

-Oliva: ¿qué está estudiando o que va hacer?

-Esther: sociología de la educación

-Oliva: es bonito eso pero yo no tuve tiempo de estudiar sólo de trabajar y tener hijos, no sé nada.

-Esther: si sabe y sabe muchas cosas

-Oliva: ay gracias

El dialogo anterior permite completar lo que se mencionaba antes en relación a la construcción de la ideología de clase; "...en la medida en que penetramos en las resistencias para entenderlas y vamos conociendo mejor las expresiones culturales y lenguaje de las clases dominadas logramos entender también como se encarna la ideología dominante..." (Freire, 2013: 84) y por lo tanto, cómo es que ésta se manifiesta y logra materializarse en lo cotidiano.

- El grupo ahora está trabajando en un espacio sumamente reducido de 2 x 2 m aproximadamente, dicho espacio es el pequeño salón que he ocupado para algunas entrevistas, por la tarde otro grupo de alfabetización se reúne en dicho espacio, que es parte del módulo.

- Hay poca iluminación en el salón, se observan silabarios pegados en la pared hechos de foami, también hay mesas y sillas guardadas en el pequeño espacio, cada quien se ha acomodado donde ha podido.
- Por la ventana se observan trabajadores de la delegación, limpiando el patio trasero del módulo colocan adoquín, hay mucho ruido en el área, las aprendices expresan que les resulta difícil concentrarse.
- Angelina lee silabas compuestas (tam, tim, tum, tem y tom), de pronto Oliva se dirige hacia a mí.

-Oliva: tengo un tío que vive por allá donde usted vive, ¿cómo se viene? Porque puede agarrar el ese carro, bueno no es carro pero yo le dijo así –se refiere al metrobús-.

En relación a las dimensiones y dificultades del espacio, es notoria la falta de gestión para acceder a otros lugares de uso comunitario, hay que recordar que Miravalle se caracteriza por la creación de espacios con fines recreativos, creativos, educativos, formativos... por lo tanto, los operativos del programa a estas fechas deberían estar tomando cartas en el asunto.

11:45 a.m.

- Mientras tanto Ángela en silencio detalla cuidadosamente con papel el traje del muñeco que representa el traje típico de la danza de los viejitos.

-Angelina: ¿maestra Tampico es un país o una capital?

-alfabetizadora: es una ciudad y se localiza en Tamaulipas

-Angelina: ¿puedo escribir Tampico es una ciudad bonita?

- Ángela ha concluido, pregunto a la señora Ángela si la puedo entrevistar. Ella accede y nos salimos al reducido pasillo de la entrada –ver anexo de entrevista-

Cuando Freire (1985) enunciaba que la alfabetización tiene como tarea fundamental desarrollar la expresividad humana, se refería no solo a la creación de

textos escritos sino visuales, fonéticos, gestuales... apelaba al desarrollo de habilidades artísticas que generaran la producción cultural de los oprimidos; en la propuestas alfabetizadoras del INEA y el PA los contenidos y esquema curricular no fomentan este tipo de expresividad, no hay tiempo para ello. En plan tipo de la palabra generadora "costumbre" que propone dicha actividad, es una de las escasas actividades donde el grupo pone en práctica este tipo de habilidades.

- Al regresar con el grupo Oliva se encuentra realizando ejercicios de caligrafía muestra dificultad visual; Ángela toma los muñecos que vistió.

-Ángela: ya estuvo maestra

-alfabetizadora: ¿Qué recuerda Ángela?

-Ángela: de que la danza de los viejitos y la bailan puros hombres y adoraban a un dios.

-alfabetizadora: muy bien eso escríbalo

- Ángela toma su cuaderno y comienza a escribir. Después de algunos minutos entran los jóvenes educandos de INEA llevan las sillas y mesa que utilizan, con dificultad las acomodan.

-Oliva: ¡rápido acabaron, apenas sacaron su mesa!

- Faltan algunos minutos para las doce la alfabetizadora revisa los ejercicios y asigna tarea. Las aprendices al terminar cada sesión le insisten a la alfabetizadora les deje tarea, aunque en algunas ocasiones la tarea la hacen los hijos y nietos.

Se observó que después de la evaluación que se aplicó a Ángela a través del INEA, ella adquirió mayor seguridad y confianza en sí misma; también trabajo el miedo a las evaluaciones en formatos escritos. Las tareas para casa dentro del grupo han sido muy solicitadas, esto a diferencia de los educandos más jóvenes que asisten al sistema escolarizado dónde las tareas son un sinónimo de pesadez y tortura en términos generales e incluso genera resistencias; pero se ha observado



que en el caso de los adultos la gran mayoría solicita se le dejen tareas, claro la tarea es “mínima” –hacer planas, pegar palabras, hacer un dictado...-, aunque se es importante aclarar que hay casos de personas adultas que también les resulta estresante realizar este tipo de actividades en casa.

21 de septiembre del 2015.10:18 a.m.-12:00 p.m.

- Al entrar al salón improvisado casi tiro el pizarrón que la alfabetizadora del grupo de la tarde hizo, dadas las circunstancias del espacio, pues el salón principal resguarda todavía las despensas. En el pizarrón leo algunas de las familias silábicas que son parte de la palabra generadora del bloque cinco. La alfabetizadora solicita al grupo que mencionen palabras compuestas de las silabas que observan en el pizarrón.
- En el grupo están presentes Caro, Florencia, Juana, Angelina y Oliva. La alfabetizadora me comenta que están dando un repaso al bloque cinco ya que las silabas compuestas han sido un tanto complicadas para los aprendices.

Hay que recordar que después de 9 meses se concluyeron los 16 bloques y no en 6 como propone el PA; no todos los aprendices pudieron certificar el nivel de alfabetización inicial, pues a través del relato se ha observado quien presenta dificultades según su ritmo, estilo de aprendizaje, ocupaciones, necesidades e intereses. Además en este caso se debe considerar la integración de dos aprendices que se encuentran en nivel pre silábico –Oliva- y silábico –Carolina-.

10:32 a.m.

- Hoy Jesús no asistió, tampoco la semana pasada me comentan que él mismo vino a explicar su ausencia, argumentando que sinceramente tenía mucha flojera porque hacía mucho frio.

“Jesús es un actor que en ocasiones expresa con naturalidad sus intereses y desagrados entorno a las situaciones que se viven dentro del grupo” (anexo A).

- Con las palabras que escribieron en el pizarrón los aprendices deben formar oraciones; Florencia escribe: El ladrillo sirve para hacer casas. Caro escribió; Adriana es trabajadora; mientras tanto Juana ya concluyo el ejercicio ahora se encuentra hojeando uno de los libros que done al grupo.

11:11 a.m.

-Carolina: ¿maestra Drácula es un vampiro?

-alfabetizadora: si, si quieres elige otra palabra que tú conozcas

- Caro observa su cuaderno permanece así varios minutos, voltea su alrededor y regresa la mirada a su libreta. Decido acercarme a Carol para sugerirle que elija una de las palabras que están en el pizarrón, ella permanece en silencio.

-Esther: ¿qué color de ladrillo te gusta más Carol el gris o el rojo?

-Caro: mmm me gusta el rojo

-Esther: quizás puedas escribir algo relacionado con eso

-Caro: sí, ¿puedo escribir, el ladrillo rojo me gusta?

-Esther: sí

- Caro comienza a escribir y finalmente el texto de un reglón dice así: El ladrillo es rojo.
- Angelina pregunta a la alfabetizadora: ¿cómo ve maestra si he avanzado?

En esta ocasión las aprendices realizaron con más soltura los enunciados; Carol al llegar al grupo se encontraba en el nivel silábico y con dificultad escribía palabras completas sin embargo, en las últimas sesiones ella ha logrado avances en el proceso de escritura, lo cual no ha permitido observar que es la aprendiz más joven hasta ahora y por lo tanto, quien muestra avances continuos en el proceso de aprendizaje en torno a la lecto-escritura.

-Caro: ¿dónde venden la miel?

- Las aprendices le sugieren a Carol dónde puede encontrar buena miel. Enseguida la alfabetizadora da la indicación al grupo para hacer una actividad de cierre. La actividad consiste en armar en forma de rompecabezas un mapa de la república mexicana esto pegando las piezas sobre la ventana.
- Las cinco mujeres se acomodan alrededor de la mesa, pero solo tres tiene acceso a los materiales.
  - Oliva: ahora si nos quedamos como el pescadito en la orillita nomas.
- El rompecabezas queda rápidamente armado, faltan quince minutos entonces se juega una ronda de jenga. Al terminar se despiden y se retiran del lugar platicando.

La falta de espacio no permitió el material fuera manipulado por igual, se observó que los aprendices que llevan más tiempo asistiendo al grupo fueron quienes armaron el rompecabezas, mientras Carolina y Octavia observaron desde un rincón. Dichas situaciones pueden generar tensión e incluso sentimiento de exclusión, por ello la importancia de contar con un espacio más amplio donde la participación de todas pueda gestarse sin limitaciones que influyan en las formas de relacionarse.



Juana al centro escribiendo palabras con las familias silábicas vistas, mientras Oliva, Caro y Angelina observan. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. 21 de septiembre del 2016.



Productos finales mapa de la república mexicana y rompecabezas. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. 21 de septiembre del 2015

23 de septiembre del 2015. 10:16 a.m. a 12:00 p.m.

10:16 a.m.

- Entro al saloncito un tanto más organizado en cuanto la distribución de materiales y mobiliario, se me ha olvidado mencionar que este reducido escenario tiene el sanitario dentro de la misma limitación espacial, claro con paredes y una puerta que dividen el espacio.
- Sentados en las sillas están presentes Florencia, Angelina, Juana, Caro, Oliva y Jesús. La actividad del momento requiere que completen enunciados escribiendo las palabras que faltan, mismas que están escritas en el pizarrón.
- Juana y Oliva comienzan a platicar sobre su salud, el tema principal que ellas mencionan es el consumo de azúcar y los daños que causa.

De acuerdo a lo anterior, dos aprendices rompen con el silencio de la clase y comienzan a platicar en relación a situaciones que a ellas les interesan, esto a partir de sus necesidades en torno a la salud.

10:32 a.m.

-Juana: todo hace daño si uno tiene emoción, si uno tiene sorpresa, todo ya

- Oliva retoma la actividad formando palabras con el apoyo de fichas de colores.

-alfabetizadora: ¿qué otra palabra me puede formar Oliva?

-Oliva: no, ninguna señor

- Juana lee uno de los libros que lleve, el que a ella más le llamo la atención desde la primera vez que lo vio lo comenzó a hojear. Mientras Oliva observa su cuaderno dice lo siguiente:

-Oliva: ay diosito santo, conozco todas las letras pero no se juntarlas yo quiero escribir cómo se llama usted la colonia donde vivo y así.

Según la clasificación de la SEDU, Oliva es situada en el nivel de analfabetismo puro (AP), donde el aprendiz conoce vocales y consonantes pero no logra articular silabas; es a raíz de este ejercicio diagnóstico que la alfabetizadora logra identificar el nivel en el que ella se encuentra, antes estábamos hablando de que se encontraba en el nivel pre silábico y efectivamente así es. Además recuerdo que en el camino la alfabetizadora me explico que Oliva estaba pasando los 80 años de edad recordemos que la SEDU plantea atender a población en un rango de edad de 15 a 79 años.

11:05 a.m.

- El grupo en silencio permanece realizando sus actividades, Jesús busca entretenidamente en revistas letras p y s. Enseguida tomo una foto Jesús voltea.
- -Esther: Jesús disculpa sé que no te gustan las fotos pero necesito tomar algunas.
- -Jesús: si me gustan –sonríe-.
- La alfabetizadora en plenaria invita a resolver y discutir las dificultades que se presentan en la realización del ejercicio.
- De izquierda a derecha Jesús, Angelina, Florencia y al fondo Caro y Juana.

Después de algunos meses de asistencia al grupo Jesús ha mostrado más confianza y accesibilidad en relación a mi persona y el uso de la cámara fotográfica; en la última inscripción la alfabetizadora fomenta una estrategia de retroalimentación.

11:32 a.m.

- Entra Octavia, causando sorpresa en el grupo, llega sonriente y busca donde acomodarse.  
-Florencia: ¡ay la desaparecida ya llego...!  
-Angelina: ¡qué milagro Octavia!
- Sin decir una palabra y con una sonrisa en el rostro, Octavia se acomoda en un rincón del pequeño salón, lentamente saca su cuaderno y lápiz.
- Después de aclarar algunas dudas del ejercicio anterior, se introduce a la palabra generadora “medicina” que corresponde al bloque 6.
- La alfabetizadora a partir de una lluvia de ideas preguntan al grupo por las enfermedades que ellos conocen.

La alfabetizadora logra retomar la palabra generadora medicina, la sesión pasada se observó que los temas de salud son de interés para el grupo.

- Llega Ángela trae consigo los dos muñecos que decoro con papel.  
-Ángela: buenos días, maestra puedo exponer  
-alfabetizadora: hola Ángela, sí pase a exponer.
- Ángela concretamente nos expone el significado indumentario de la “danza de los viejitos”. Al término de la exposición se retoma la actividad, la alfabetizadora explica la composición silábica de la palabra medicina. Jesús comienza a bostezar, en la lectura de las familias silábicas, Juana tiene dificultad con las vocales “o” y “u”.
- Llega el momento de retirarnos, la alfabetizadora da indicaciones al grupo en relación a la construcción del fichero silábico de m -ma, me, mi, mo, mu-.



Exposición de Ángela. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. 23 de septiembre 2016.

Cómo se había observado en sesiones anteriores Ángela ha adquirido mayor confianza con el grupo y consigo misma, después de haber presentado la evaluación con INEA su asistencia se tornó más regular, en el caso de Octavia su situación es diferente la alfabetizadora señalo que sus avances han sido pocos en relación al proceso de lecto-escritura sin embargo, cómo se mencionaba antes la asistencia no frecuente en este caso es una actuación de resistencia.

28 de septiembre del 2015. De 10:36 a 12:00 p.m.

10:36 a.m.

- Al bajar del camión me dirijo al pequeño salón, al abrir la puerta me encuentro con la alfabetizadora, no hay ninguna aprendiz y el salón está lleno de despensas. La alfabetizadora me explica que llegaron Angelina, Florencia, Juana y Jesús pero decidieron retirarse puesto que no hay espacio para trabajar. Le pregunto a la alfabetizadora si sabe cuándo entregarán las despensas pero ella desconoce esa información. Es una mañana muy fría se siente con intensidad en los altos de Miravalle.
- Dadas las circunstancias aprovecho para dar un paseo por la colonia, me dirijo hacia la biblioteca necesito buscar información en relación a Miravalle. Al entrar a la biblioteca me conduzco hacia una joven sentada en la mesa

quien me explica que no es la responsable de la biblioteca, ella es asesora del INEA y está intentando formar un grupo de alfabetización.

Los servicios educativos dirigidos hacia la alfabetización de adultos se han comenzado extender la coordinación interinstitucional –INEA-SEDU- se ha organizado en este sentido para atender a la mayor población posible; dada la resistencia vecinal de convivir unos con otros, así como las dificultades que tienen algunas personas para trasladarse de un punto a otro aunque sea al interior de Miravalle; lo anterior es un obstáculo para que asistan a algún círculo de estudio, de ahí la importancia de tener círculos de estudio en diversos puntos. Aquí las contrariedades surgen al observar que mientras un grupo no tiene espacio, hay otro lugar con un espacio considerable pero que carece de educandos.

-asesora del INEA: apenas estoy empezando con las clases pero nadie ha llegado todavía. Si gustas puedes subir allá arriba con los chavos de servicio social ellos te pueden dar información de lo que buscas.

-Subo las escaleras de metal en forma de caracol, arriba hay un aula digital para el servicio de la comunidad, me presento con el joven responsable del espacio, le pregunto si hay algún libro que hable sobre Miravalle, él se queda pensando algunos segundos y me responde:

-no, no tenemos nada había un libro pero se lo llevo un maestro que da clases en la UACM de Tezonco, hay algunos videos en YouTube que a lo mejor te pueden servir.

-El acervo bibliográfico de la biblioteca es reducido, frente a la biblioteca se encuentra en la segunda planta el comedor comunitario, en la planta baja hay un salón en sus puertas hay carteles que invitan a la comunidad a tomar talleres de danza los días sábados. Decido caminar cuesta arriba introduciéndome en una de las veredas de pavimento conforme voy subiendo me encuentro con casas construidas de materiales precarios. Los caminos son de tierra hay árboles y plantas las veredas invitan a subir rumbo al cráter del volcán pero hoy, no hay circunstancias para hacerlo, decido doblar a la derecha para comenzar a bajar.



-Salgo a un costado del Calmecac hay jóvenes con sus patinetas en la zona skate, otros juegan con una pelota de tenis que golpean con la mano y esta rebota sobre la pared. Nuevamente me encuentro frente al módulo.

El Calmecac es un espacio destinado a la creación y recreación artística, la población que ahí participa lo constituyen en su mayoría adolescentes y jóvenes. Algunos de los problemas que se gestaron en Miravalle al constituirse como colonia recordemos, fueron entre muchos otros el pandillerismo juvenil; entiendo como pandillerismo juvenil la acción colectiva<sup>22</sup> caracterizada por elementos de cohesión; dicha cohesión se determina por la conjunción de símbolos e ideas entre sujetos sociales - originando identidades-. Las pandillas se han caracterizado por la confrontación violenta con otras pandillas y o elementos de autoridad del estado, tomando como escenario la calle que representa una reapropiación del espacio; el llamado pandillerismo juvenil es complejo y no se puede describir en dos líneas, actualmente en Miravalle las bandas, clicas y pandillas no muestran las mismas expresiones de violencia como sucedía en la década de los 80 , con esto no quiero negar su existencia, pero se considera una situación que no acontece explícitamente y continuamente dentro de la colonia.

Espacios como el Calmecac hablando en términos generales, se definen a través de la participación de personas que se caracterizan por ser de tal o cual crew, colectivo... afloran las denominadas identidades contraculturales –punks, skates, rapers, hippies...- son interesantes las prácticas de cohesión donde no existe la confrontación violenta entre ellos mismos; pero entonces aquellos y aquellas que no pertenecen a ninguna identidad o círculo colectivo en la mayoría de los casos quedan fuera de estos espacios –ver anexo C-.

---

<sup>22</sup> “La acción colectiva es siempre el fruto de una tensión que disturba el equilibrio del sistema social”. Melucci. Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. El Colegio de México, 1999. Capítulo I. Teoría de la acción colectiva.

- Camino sobre la avenida Valle de México, me interesa visitar algunas calles que tienen miradores las he identificado cuando paso en el camión. Encuentro una de las calles pero no es la que busco más abajo sobre la avenida encuentro el mirador que me interesa para tomar una imagen. Después de alguna toma decido emprender el regreso al metro Zaragoza.



Banqueta punk. Miravalle, Iztapalapa, Ciudad de México. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. 29 de septiembre 2016



Miravalle, Iztapalapa, Ciudad de México. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. 29 de septiembre 2016

- El camión no tarda en pasar y afortunadamente no viene lleno, pero sobre el transcurso este se va haciendo, en varias ocasiones me ha tocado presenciar conflictos entre los pasajeros y el chofer. En una esquina dos jóvenes de aproximadamente 25 años hacen la parada al camión y piden permiso para cantar unas rolas. Uno de ellos dice: -Después de mucho tiempo de no estar acá en México hoy regreso, como ustedes saben muchos nos vamos a otro lado a buscar oportunidades, después de varios años de vivir en el norte, en Estados Unidos estoy acá porque me deportaron, ustedes saben. Me voy a echar unas rolas que espero les gusten, traigo cds por si les interesa, son rolas más que grabe...
- El chavo canta dos temas rap, el primero narra situaciones difíciles que viven los migrantes en el norte y el segundo habla sobre los problemas que enfrentan los jóvenes mexicanos pertenecientes a la clase obrera; cierra el tema recordando que su cumple un año de la desaparición de 43 jóvenes en Guerrero y que no se sabe dónde están.

La anterior actuación tan cotidiana en los camiones de las ciudades, pero que en esta ocasión presenta un discurso que gira entorno a las problemáticas de las y los migrantes al llegar a otros ambientes; también aborda una situación particular que aqueja a México y es precisamente la práctica de la desaparición forzada que se ha intensificado en la última década.

- Al terminar las rolas el chavo recorre los asientos en espera de una moneda, al parecer el público de Miravalle responde con varias monedas. Llegamos al metro Guelatao bajan varios pasajeros y pasajeras, continuamos por toda la av. la Zaragoza con paradas continuas después de 45 minutos llegamos al metro.

Miravalle se encuentra en una de las periferias y zonas altas de la ciudad, recordando sus antecedentes y orígenes es resultado de la expansión poblacional del campo a la ciudad, tiene particularidades propias en términos geográficos y culturales; pero comparte muchas otras similitudes con los barrios y pueblos marginales de México y el mundo. Se reconoce que cada contexto alberga y manifiesta sus resistencias desde diversas trincheras y actuaciones; reconociendo que las propias resistencias contienen elementos reproductores que son necesarios identificar para trabajar en ellos.

5 de octubre del 2015. De 10:46 a.m. a 12:00 p.m.

10:46 a.m.

- Hoy es una mañana un tanto más soleada que las anteriores, cuando bajo del camión enseguida me doy cuenta que el grupo está trabajando en el patio del módulo, por el motivo explicado en la anterior observación.
- Alrededor de la mesa están sentados Jesús, Oliva, Carolina, Juana y Angelina; la alfabetizadora usa como pizarrón un rotafolio pegado en la pared.



El patio como espacio para la alfabetización. Miravalle Iztapalapa, Ciudad de México. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. 5 de octubre del 2015.

11:02 a.m.

- Juana menciona que el ruido las distrae mucho, sus compañeras rectifican el sentir general y Oliva dice que la luz le lastima su vista.

La falta de espacio en esta ocasión como en otras, no han impedido que las actividades del grupo se lleven a cabo; el pizarrón improvisado por la alfabetizadora permite observar los esfuerzos para continuar el proceso de alfabetización y que la falta de espacio no merme las actividades del grupo.

- Escriben en sus cuadernos enunciados cortos con palabras cuyas sílabas se deriven de la palabra generadora “medicina”. Las palabras ya están escritas en el rotafolio hay que extraerlas y formar un enunciado.
- La actividad ha concluido la alfabetizadora les indica que a continuación será necesaria la lectura de los enunciados que hicieron. De inmediato Juana comienza a leer.
- -Juana: mi tía es moda; ¡ay qué escribí!
- -alfabetizadora: ¿qué quiso escribir Juana?
- -Juana: mi tía es muda
- Después de algunas risas por el error de Juana al escribir moda en vez de muda, continúa Angelina en esta ocasión su lectura es más fluida. Al terminar de leer sus oraciones una por una repasan cada una de las palabras escritas en el rotafolio, a excepción de Caro los aprendices expresan físicamente las dificultades en torno a su salud visual.

La continuidad y los esfuerzos de las aprendices y alfabetizadora rinden frutos en relación al proceso de alfabetización básica; de acuerdo a la anterior observación Juana y Angelina han mostrado soltura al escribir oraciones así como en la lectura de textos; en esta ocasión Angelina escribió oraciones de forma autónoma sin solicitar aprobación de la alfabetizadora, situación que se había venido observando en anteriores ocasiones; Juana ha logrado desarrollar una

lectura más fluida y en público, en el caso de Juana la lectura había venido siendo una dificultad que se ha estado superando.

-Oliva: no puedo desatar esa palabra, con la ayuda de usted –se refiere a la alfabetizadora- y de dios la estoy deletreando.

Con cierta dificultad Oliva logra leer una de las palabras escritas en el rotafolio el resto de sus compañeras también, Angelina y Juana tienen una lectura más fluida pero ellas presentan problemas visuales, Carolina deletrea las palabras; Jesús no lee palabras escritas en texto cuando llegue me percaté de que Jesús escribía con velocidad en su cuaderno, me acerque y logre identificar que realizaba una plana de la letra “a”. Al revisar el ejercicio la alfabetizadora se percata de que Jesús entendió mal las indicaciones e hizo una plana.

Las necesidades y dificultades del grupo relacionadas con el ámbito de la salud no han dejado de manifestarse a lo largo de este relato; se ha logrado plasmar que dentro de cualquier proceso de alfabetización los sujetos sociales que participan se componen de características muy diversas –antes mencionado-, los estilos y ritmos de aprendizaje van caracterizando el entorno alfabetizador, ideas y acciones se concretan enfocadas a un fin común en este caso la adquisición de la lengua escrita y leída.

11:44 a.m.

-Juana: maestra el sábado fue Toño a buscarme me pregunto por usted, que porque quiere entrar a trabajar aquí en la universidad de limpieza pero que tiene llenar una solicitud y quiere que usted le ayude.

-alfabetizadora: ah lo voy ir a buscar a su casa

-Angelina: ahí está bien para que entre a trabajar está cerca y es medio tiempo.

- Después de la breve plática nuevamente retoman la actividad, enseguida llegan Toño y Octavia. A Toño lo acompaña un niño, Octavia se sienta e intenta de inmediato incorporarse a la actividad.



La llegada de Octavia y Antonio Miravalle, Iztapalapa. Ciudad de México. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. 5 de octubre del 2015.

- Juana: Toño dile a la maestra de lo que me comentaste del trabajo
- Toño: no, ya no
- Juana: ¿ya no?, ¿por qué?
- alfabetizadora: ¿necesitas ayuda Toño para llenar tu solicitud?
- Toño: no, ya no
- Angelina: ¿ya la hiciste?
- Toño: sí
- Angelina: ¿maestra y si nos van a dar un papel o algo?
- alfabetizadora: sí cuando concluyan les van a dar una constancia.
- Después de algunos minutos Toño se despide. La alfabetizadora entrega al grupo hojas blancas para que comiencen armar sus fichas silábicas. Una vez que han concluido comienzan a formar palabras para posteriormente escribirlas en su cuaderno. Octavia realiza un ejercicio de comprensión lectora. Ya son las doce las mujeres comienzan a guardar sus cosas doblan las sillas la alfabetizadora, Octavia y Caro llevan la mesa y las sillas que quedaron.



Octavia en la última recta de la sesión. Miravalle, Iztapalapa, Ciudad de México. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. 5 de octubre del 2015

La conclusión de esta última observación en relación con las anteriores ha demostrado que el proceso de alfabetización se produce bajo condiciones materiales limitadas y aunque diversas experiencias han dejado en claro que las limitaciones materiales si bien constituyen obstáculos, no por ello se está destinado el fracaso, por el contrario hay casos que contienen elementos enriquecedores; un ejemplo de ello fue campaña de alfabetización de Freire (1961) donde en 45 días – más menos- 300 trabajadores rurales fueron alfabetizados en el nivel inicial. Para ese momento Freire y su equipo no contaban con todos los recursos materiales sin embargo, esta experiencia fue un legado que enriqueció la experiencia pedagógica y sociológica –particularmente-. Algunas críticas señalan que dicha experiencia no se logró replicar en otros países como en el caso de Guinea Bissau África.

En el caso del grupo de Miravalle que se ha venido relatando en este análisis descriptivo ha quedado constatado que los logros que han generado las y los actores directos inmersos en el proceso de alfabetización son valiosos; ha quedado en evidencia que la adquisición de la palabra escrita no ha sido posible adquirirla en seis meses. Por otro lado enfatizar que es necesaria la práctica de pos alfabetización; en el caso de Antonio y sus compañeros alfabetizados es un proceso que no ha quedado concretado, precisamente por la resistencia existente frente a los servicios que ofrece la institución encargada de la educación básica de los adultos.



## **Conclusiones**

Los comentarios finales de este capítulo son de utilidad para la construcción del último capítulo de esta tesis, debido al análisis aquí presentado permite apreciar y considerar elementos en un principio no habían sido tomados en cuenta y que es a partir del trabajo etnográfico donde estos toman visibilidad en voz de sus actores.

La primera de las conclusiones está abocada a la crítica que se tiene frente al proceso de alfabetización encuadrado como un asunto mecánico y acabado; lo interesante aquí es que el método de la palabra generadora se ha institucionalizado e incluso ha generado prácticas contradictorias. La segunda consideración se centra en la negación de la raíz histórica y filosófica existentes en los planteamientos freirianos; dicha negación fortalece el sentido purista del método encuadrando esta perspectiva y a su vez limitando la praxis.

Por último mencionar que las actuaciones del grupo consideradas resistencia se presentaron con un cierto grado de dificultad para su análisis; puesto que la resistencia del grupo de Miravalle se presenta a partir de actuaciones muy diversas a las que se presentan con niños y jóvenes dentro de la cultura contra escolar; incluso estableciendo una comparación con el trabajo de corte etnográfico realizado durante la formación profesional en un CEDEX con un grupo de alfabetización y primaria inicial donde las actuaciones de resistencia en tan sólo dos semanas se manifestaron en todo su esplendor. Lo anterior permitió ampliar la perspectiva entorno al tema de la alfabetización de adultos y las producciones de resistencia existentes. El siguiente capítulo ayudara a comprender los anteriores planteamientos.

## Capítulo IV: Hallazgos

### Introducción

El presente capítulo propone explicar los resultados de la indagación, teórica, documental y de campo; se inicia a partir de la explicación que resultó del análisis del relato etnográfico, sintetizando las actuaciones de mayor significancia dentro del estudio de caso vinculadas a la confrontación entre aprendices y contexto, frente a la propuesta pedagógica. Para lo anterior se explicaran y retomaran fragmentos del relato etnográfico, que dan cuenta de los actos producidos en el espacio destinado al proceso de alfabetización; en esta parte se puede encontrar el vínculo entre objetivos de investigación y supuestos.

En la segunda parte se hace una descripción en relación a los impactos del proceso de alfabetización en el cotidiano de los actores sociales que forman parte del estudio de caso, para este segmento se retomaron fragmentos de algunas entrevistas realizadas donde se enfatiza el sentido que le otorgan los aprendices al proceso de alfabetización.

#### 4.1 Marcos de tensión dentro del proceso alfabetizador

Retomando el planteamiento inicial que motivo este trabajo, donde el analfabetismo es considerado un problema social que afecta a diversos sectores de la población principalmente a las mujeres a nivel nacional y mundial, “la población analfabeta se compone de mujeres que conforman dos tercios de la población analfabeta a nivel mundial, tres cuartos de ellas viven en África, en Asia del sur y oeste,-también- hombres particularmente de Europa y de algunos países del Caribe, personas discapacitadas, las denominadas minorías lingüísticas, personas que viven en áreas rurales y países en conflicto (UNESCO, 2013: 19)” en (cap. I, 2016:3). Por lo tanto, la falta de acceso a la cultura de la lengua escrita es un problema real que coexiste y se manifiesta en múltiples contextos.

La ciudad de México por supuesto se caracteriza por la presencia de diversas problemáticas dadas las peculiaridades de la vida humana y los mecanismos de dominación, reproducción y resistencia; por lo tanto, el denominado

analfabetismo se expresa y se combate a partir de diversas organizaciones e instituciones como ya se ha venido mencionando.

Una vez recapitulado lo anterior y de acuerdo a los resultados del relato etnográfico, se anticipa que se lograron identificar producciones de resistencia expresadas por el grupo, frente a la propuesta pedagógica oficial que propone la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU CDMX) que a su vez retoma planteamientos generales para el Modelo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) puso en marcha en respuesta a los requerimientos de los organismos internacionales.

Dentro del relato etnográfico se identificaron las siguientes actuaciones de resistencia vinculadas directamente con la propuesta pedagógica del programa de alfabetización (PA) dentro de los ámbitos metodológico y curricular. Una de las primeras actuaciones de resistencia emerge frente a los ejercicios y estrategias de lecto-escritura plasmados en una hoja impresa donde los aprendices deben buscar y encerrar palabras; dicha actividad resulto molesta para algunas personas del grupo, así el 22 de junio del 2015 se registró la siguiente expresión: -Isabel: maestra yo no le entiendo a esto nada, nadita. ¡Veo puras letras y me hago bolas, ay no!

El 14 de julio del 2015 se captó lo siguiente:

- Me acerco a Florencia a ella se le asignó resolver una sopa de letras, se encuentra confundida, no logra comprender la lógica de este ejercicio.
- Asunción voltea a verme diciéndome: yo no le entiendo a esto, intento explicarle los objetivos del ejercicio.

En este sentido las anteriores actuaciones contienen implícitamente respuesta a tal resistencia, para quienes se encuentran en proceso de alfabetización los textos cargados de letras generan confusión; la práctica de la escritura y lectura genera mayor impacto con el uso de imágenes.

Otra actuación de resistencia de la que se tiene registro en el relato es aquella vinculada directamente con el esquema curricular del (PA) donde se propone la

palabra generadora educación y el uso de un segmento del texto de la Declaración de Hamburgo y la educación de los adultos (1997). En el registro se observó la falta de problematización de esta palabra y por lo tanto, la introducción del tema se generó a partir de algunos párrafos del texto señalado; frente a lo anterior el grupo expuso actuaciones no verbales de tensión y aburrimiento. El 22 de julio se registró lo siguiente:

-alfabetizadora: si primero anoten la fecha les voy a leer un texto sobre la importancia de la educación de adultos de acuerdo a la declaración de Hamburgo, en seguida comienza la lectura deteniéndose por momentos para ejemplificar y explicar destacando a la educación de adultos como derecho humano universal.

- Tras algunos minutos de lectura algunos de los aprendices comienzan a bostezar, la alfabetizadora dice: bueno hasta aquí dejamos la lectura.

-alfabetizadora: comencemos por escribir la palabra educación en su cuaderno y después la separamos.

Las anteriores actuaciones son consideradas resistencia porque son resultado de la tensión generada frente a la propuesta curricular oficial; la primera confrontada con la didáctica para la producción de la lectura y escritura, también se debe poner atención en los elementos que influyeron el rechazo de tal instrumento y que tienen que ver con las características del formato -tamaño de fuente, composición gramatical y visual-. La segunda actuación de resistencia a la que se hace referencia ésta vinculada a la propuesta pedagógica, donde los aprendizajes esperados se enfocan en la adquisición y entendimiento fonético y gramatical de un diptongo, esto a partir de la palabra generadora educación; sin embargo, la connotación social de dicha palabra posee diversas interpretaciones en el caso del grupo y la expresión de aburrimiento se traduce a resistencia, lo anterior se considera respuesta al estigma y marginalización que enfrentan las personas en situación de analfabetismo; otro aspecto es la confrontación que se leyó en el discurso y la experiencia histórica que poseen las personas en torno a la educación. Es necesario en este momento aclarar que un estudio más amplio podría analizar

a partir de la combinación de un análisis cuantitativo y cualitativo los resultados del uso y aplicación de instrumentos y materiales curriculares en diversos casos.

Otra actuación de resistencia registrada continuamente dentro del relato etnográfico es la falta de producción escrita y leída, la anulación de ideas propias; puesto que en diversas ocasiones los aprendices mostraron dificultad para construir textos propios. Dicha resistencia se haya subsumida dentro de la etapa de alfabetización en la que se encuentra el grupo, además debe sumarse la falta de implementación de momentos, materiales e instrumentos que promuevan la producción escrita como son; el diario individual, diario grupal, libro único y realización de ficheros por mencionar algunos.

La resistencia que emerge frente a concepciones generacionales se manifestó en el grupo el 14 de julio del 2015; cuando se habló el tema de los derechos humanos logrando un acercamiento a la problematización y propiciando la expresión de estas tensiones en voz de sus actores; dichas tensiones caracterizan las relaciones humanas bajo la lógica de la competitividad y los mecanismo de dominación. Las tensiones generacionales se conciben como aquellas barreras que impiden la dialogicidad entre los humanos; lo anterior se produce a partir de la confrontación de valores y concepciones ideológicas, dicha confrontación emerge de unos hacia otros-. Aunque se sabe que hay una explicación biológica del asunto; el ámbito social es igual de importante ya que están ligados, por lo tanto, entender la resistencia generacional es un punto que se considera fundamental en este trabajo, dada la existencia de esta dentro del estudio de caso y en general en toda la vida social.

La resistencia generacional que se ha venido planteando contiene elementos de reproducción que impiden la posibilidad de construir relaciones sociales no enraizadas en la lógica del poder patriarcal y de competición mercantil; para reconsiderar la resistencia acrítica caracterizada por la reproducción es pertinente reiterar que la reproducción está constituida por los "... textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscritos dentro de marcos históricos específicos y contextos sociales, funcionan principalmente para legitimar los intereses del orden social

dominante” (Giroux, 2003: 200). Por lo tanto, una de las particularidades del grupo en relación a la resistencia está constituida por la resistencia generacional.

Otra actuación de resistencia de la que se tiene registro en el análisis de relato etnográfico, es la relacionada con la negación del grupo de aprendices para continuar el proceso de pos alfabetización con la institución responsable de gestionar la educación de los adultos en México (INEA); según el registro de la bitácora de campo la discusión generada el 20 de julio del 2015, se centra en torno a los servicios que ofrece el Instituto para la Educación de los Adultos donde se argumenta que las y los asesores del INEA deben atender a personas en diferentes niveles de la educación básica y que por lo tanto, las personas en proceso de alfabetización no son atendidas como se debiera; es decir, los aprendices apelan a que la existencia de grupos multinivel no generan impactos en torno al aprendizaje de su particular situación. Dicha resistencia confrontada con los mecanismos de alfabetización oficiales, ya se mencionó en algún momento pero se reitera en el siguiente planteamiento; no debe ser concebida como un mero acto de reproducción y pereza, en este caso hay una crítica específica al porqué de esta negación, donde además frente a dicha situación los aprendices le plantean a la alfabetizadora que sea ella quien les apoye a continuar su primaria inicial.

Aunado a lo anterior la falta de continuidad y regularidad de parte de algunas personas para con la asistencia presencial al grupo de alfabetización, desde esta perspectiva es concebida como una actuación de resistencia que responde la lógica de vida y satisfacción de necesidades básicas en un mundo capitalista. Tal afirmación tiene su fundamento teórico y empírico, ya se mencionó en el capítulo II la importancia de la mediación entre teoría y praxis; volviendo al planteamiento inicial esta resistencia debe ser entendida como un signo resultante de las prácticas de dominación que generan actos de resistencia.

Entonces, de acuerdo a lo anterior se hizo visible la existencia de la producción de resistencia dentro del proceso de alfabetización del grupo Miravalle en los siguientes niveles; primero en el ámbito pedagógico y curricular; segundo en el ámbito social donde la producción de resistencia tiene particularidades

específicas. Sin olvidar que también se identificó la existencia de resistencia acrítica en el caso de lo que se ha denominado resistencia generacional; las particularidades del grupo resultan ser la concreción de lo general y lo cotidiano, dentro de un proceso cuyos objetivos radican en la propagación por así decirlo, de la adquisición de la lengua escrita y en la praxis se comprueba que este proceso no se da sin la existencia de mediaciones externas e internas que se confrontan en marcos de tensión frente a la perspectiva institucional en términos, operativos, poblacionales y pedagógicos. Lo anterior facilita entender que todo proceso educativo, no es un proceso que se de en forma lineal y neutral, por el contrario es poseedor de un intrínseco carácter ideológico. Es necesario que se entienda y reconozca este aspecto para a partir de este punto cuestionar los objetivos y prácticas subyacentes y generar una praxis teórica que se cuestione y replantee continuamente, como lo ha venido proponiendo la corriente de la pedagogía crítica; donde además es necesario romper con esas fragmentaciones entre las ciencias para dejar de considerar la supremacía de una disciplina por encima de otras.

#### **4.1.2 Impacto del proceso de alfabetización en el cotidiano de sus actores**

Este apartado pretende explicar los impactos que tiene el proceso de alfabetización en el cotidiano de los actores sociales que participaron en el estudio de caso, lo anterior de acuerdo a los resultados del estudio y elementos que han permitido la construcción y concreción de lo teórico y práctico. Los impactos de los que se habla responden a marcos de tensión entre los aprendizajes que pueden ser reapropiados e interpretados frente a las construcciones culturales propias que tienden a expresarse cómo resistencias.

Para explicar las características particulares del caso es necesario retomar evidencias del relato etnográfico y elementos recuperados de las entrevistas realizadas; es pertinente aclarar que no fue posible entrevistar a todas y todos los aprendices del grupo debido a diversas circunstancias, especialmente en el caso de los aprendices que concluyeron el proceso de alfabetización inicial; en los casos de Alejandrina y Asunción no fue posible porque ellos salieron de la ciudad y fue difícil contactarlos posteriormente; en el caso de Isabel se realizó la entrevista pero dicho

material se perdió y fue imposible recuperarlo, sin embargo, se obtuvieron algunos elementos que ayudaran a explicar el objetivo.

Uno de los hallazgos entorno al impacto del proceso de alfabetización se vincula con la revalorización de la persona como sujeto social dentro del mundo; lo anterior se entiende así debido a que en diversos momentos se observó a partir de diversas expresiones, que el acto de leer y escribir es considerado para las personas en situación de analfabetismo como un logro que les otorga reconocimiento social y facilita el día a día. Frente lo anterior se encontró que dicha alfabetización es una herramienta que permite a las personas movilizarse dentro del ámbito económico y laboral es decir, es una herramienta que sirve de apoyo para buscar la satisfacción de las necesidades más básicas; “lo que está en juego aquí es la meta de dar a los estudiantes de la clase trabajadora, y a los adultos, las herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, experiencias y voces” (Giroux, 2003:285). A continuación se presentan algunos fragmentos que ayudan a ejemplificar el planteamiento inicial.

14 de julio del 2015

-alfabetizadora: ¿Qué derechos considera importantes para usted Florencia?

-Florencia: pues que me pongan atención y vivir segura sin violencia, que me dejen vender algo para trabajar.

Minutos más tarde se lo siguiente:

-Florencia: yo ahorita me siento un poquito feliz porque he aprendido poquito nomas que se me olvida, hígole se me borra eso es lo que me pasa y los derechos pos también porque uno tiene derecho a todo el gobierno debe darlo. Hay que respetar, hay que ser humilde, la propia familia nos critica por no saber mis padres fueron bastante pobres y por eso no nos dieron estudio porqué pensaban que uno nomas iba a tener hijos.

15 de julio del 2015

-Alejandrina: hay si maestra antes yo estaba muy mal no podía ni escribir mi nombre ni el de mis hijos, ahora ya medio puedo.

29 de julio del 2015

-Florencia: ¡yo quiero aprender más maestra pero se me olvida todo...!



-alfabetizadora: con la practica Florencia.

10 de agosto del 2015

- Angelina comienza a leer en voz alta lo que escribió de pronto se para y dice: ay Dios

-alfabetizadora: si va bien Angelina continúe –Angelina termina de leer voltea a ver a sus compañeros y a mí con una sonrisa en el rostro-.

2 de septiembre del 2015

-Oliva: ni se nada, primero dios tengo que aprender.

-alfabetizadora: ¿me trajo su número de teléfono?

-Oliva: no, soy re burra se me olvido pedírselos.

-Oliva: ¿qué está estudiando o que va hacer?

-Esther: sociología de la educación

-Oliva: es bonito eso pero yo no tuve tiempo de estudiar sólo de trabajar y tener hijos, no sé nada.

-Esther: si sabe y sabe muchas cosas

-Oliva: ay gracias

23 de septiembre del 2016

-Oliva: ay diosito santo, conozco todas las letras pero no se juntarlas yo quiero escribir cómo se llama usted la colonia donde vivo y así.

Los anteriores diálogos extraídos del relato etnográfico permiten apreciar el sentido que tiene para algunas personas el hecho de no contar con la habilidad de plasmar la lengua escrita y leída; así como la desvalorización social de los actores en esta situación que permea en los entornos más cotidianos de la vida humana.

Los siguientes diálogos son fragmentos de las entrevistas realizadas –anexo B- que permiten leer desde esta perspectiva el significado y función social que otorgan los aprendices a la adquisición de la lengua escrita; lo que interesa aquí es comprender las formas que dotan de importancia el proceso de alfabetización, en síntesis lo que las personas pueden hacer con la alfabetización considerando los antecedentes socio-históricos de la dinámica social en general y los marcos de tensión que se producen cotidianamente.

En la entrevista realizada a Antonio el 19 de agosto se registró lo siguiente:

-Ahora que concluíste tú proceso de alfabetización ¿qué importancia le encuentras para tu vida diaria?

-Antonio: pues mucho

-¿Por qué?

-Antonio: todavía no se

-¿Antes cuando no sabías leer y escribir porqué te era importante aprender?, ¿qué te motivo aprender a leer y escribir?

-Antonio: para guiarme y no perderme, pues nomas para escribir

-¿Qué es lo que puedes hacer con la lectura y escritura?

-Antonio: mmm ja, ja, ja...

Según la lectura de lo anterior, en algunos casos las personas jóvenes y adultas ven la adquisición de la lengua escrita como una posibilidad de extender su andar en la ciudad, en el lugar donde viven, en el trabajo principalmente; pero dichas posibilidades quedan limitadas cuando el proceso de alfabetización no trasciende para un camino emancipatorio, incluso cuando no se consigue un proceso de pos alfabetización que de acuerdo a la experiencia es continua y permanente –me atrevo a decir que trasciende los grados académicos-. Las respuestas de los aprendices entrevistados están enfocadas hacia la misma dirección y es que no se pretende negar la utilidad e independencia que logran las personas que han concretado el proceso de alfabetización, por el contrario se pretende resaltar dicho impacto.

26 de agosto del 2016

¿Para ti porque es importante saber leer y escribir?

-Carol: -pregunta sonriente- ¿para mí?

-Carol: para mí, más que nada para hacer mi bautizo y mi confirmación porque no estoy bautizada

-¿Cuándo tú te acercaste con tu mamá la primera vez, ella te trajo o le pediste que se acercaran a alguna institución para que tú aprendieras a leer y escribir?

-Carol: no, yo le dije, ella me decía que luego, no es que ya se me hizo tarde. Ese día íbamos pasando fuimos a comprar un clarasol. Yo le dije mira está abierto hay que pasar con las maestras a preguntar.

-¿A parte de tu bautizo, porque otra razón te es importante saber leer y escribir?

-Carol: ¿para qué?

-Si

-Carol: para que el día de mañana les pueda enseñar a mis hijos lo que aprendí, no quiero dejarlos así como nacieron, yo no quiero ser como mi mamá que nos sacó.

En las respuestas de los aprendices influyen diversas variables entre ellas, la edad cómo en el caso de Carolina aprendiz más joven del grupo; donde el objetivo de la alfabetización en su caso en primer instancia subyace un carácter religioso, pero más adelante ella expresa que desea romper con el patrón familiar especialmente materno y eso la motiva a comenzar el proceso de alfabetización; además lo anterior responde a un marco de tensión relacionado con la institución familiar.

2 de septiembre del 2015

-Ángela: ¡ah! pues se siente uno bien porqué como que ya puedo escribir poquito aunque me como las letras o las pongo al revés, pero si, si me gusta y sobre todo que la maestra nos explica, nos tiene paciencia como que lo anima a uno a que venga aprender y me gusta, me gusta por qué no todos eh porqué luego pregunta usted y no, simplemente en la calle pregunta uno y le dicen, ¡qué no sabe leer!, no por eso uno les pregunta pero luego se enojan y nos dicen váyase usted a la escuela, pero ahora si ya voy lo que pasa que luego uno no tiene tiempo de venir como se debe, pero si me gusta porqué ahora que me voy a trabajar me dan la lista para compra las cosas y ya.

-¿y antes cómo le hacía?

-Ángela: pues no más de memoria, ahora no pues ya las apunto y ya; luego me dicen no que no sabía leer y les digo a pero ahora ya, me dicen apoco sí, si les digo, piensan que voy a la primaria pero les digo que no que estoy yendo a alfabetización

-¿Ángela que es para usted la alfabetización?

-Ángela: mmm pus, yo aquí ora sí que para aprender las letras, aprender las letras para poder juntar las palabras

-¿En su vida diaria cómo le ha servido estar aprendiendo a leer y escribir? porque usted ha vivido muchos años sin saber leer y escribir y aprendió hacer muchas cosas sin tener esa habilidad; ¿ahora que ya la tiene para qué le sirve, qué es lo que usted puede hacer con la alfabetización?

-Ángela: pues aprender a leer, ahora pasan los carros y ya se leer, también en el metro ahora ya no pregunto ya me guio porque ya se leer, ahora me preguntan señora para donde me voy para el poli, pero ahora ya se, ya les puedo decir, ya les digo pa donde ya no les pregunto y eso es bueno porque luego anda uno bien perdido.

Las respuestas de Ángela nuevamente ponen en evidencia el sentido de la alfabetización en el mundo ciudadano y capitalista; así como las relaciones jerarquizadas entre los seres humanos que han desfavorecido a grandes masas en relación a una herramienta que es de vital importancia. También se puede entender la revalorización de las personas cuando ellas han adquirido los elementos más básicos de la alfabetización.

2 de septiembre del 2016

-¿Por qué decidió venir a las clases?

-Oliva: pues yo si quería aprender, cuando pase le pregunte a la maestra y me dijo si vengase el lunes, y me vine el lunes y ya me quede estos tres días

-¿Por qué le intereso?

-Oliva: pues porque quiero saber leer y escribir ¿por qué no sé nada

-¿Para qué le puede servir el aprender a leer y escribir?

-Oliva: pues a mí me interesa saber por qué luego ando en la calle y ni se dónde ando, no sé cómo se llaman los carros, por eso.

El estudio de caso se compone de diversas historias de vida pero también afloran elementos en común; el primero de ellos la situación de analfabetismo histórico de los actores y las problemáticas que han derivado como consecuencia de dicha situación. Los impactos del proceso de alfabetización en el cotidiano de las personas se reflejan de diferentes formas en cada caso y conocer a fondo dichos impactos implicaría dar seguimiento a esta investigación sin embargo, según los objetivos de este trabajo y limitantes del mismo es necesario establecer un tiempo de acuerdo a los objetivos. De tal forma se considera que el proceso de alfabetización tiene diversos impactos en el día a día de las personas, estos impactos están relacionados a su contexto inmediato, donde además influyen variables de edad y sexo así como algunas particularices.

24 de agosto del 2015

-Gloria: bueno si Jesús ya escribe su nombre y me da gusto porque incluso escribe frente a su papá y sus tías, aunque todavía no escribe su nombre completo, pero ahora ya sigue las formas la maestra le ha enseñado con mucha paciencia, porqué antes nada, nada; yo note todos esos cambios desde que vino aquí, él ahora se apura porqué viene a la escuela cuando llega me enseña lo que hizo o luego me dice no, mañana no hay clases no ubica los días pero si sabe cuándo va y que día no, pero le gusta hacer su tarea a veces le ayudo por ejemplo, en esta tarea la maestra le puso figuras e identificar la figura con el nombre en eso lo tengo que apoyar.

Para cerrar este apartado acercándonos a la parte final, enfatizar en el hecho de que las propuestas de educación de adultos en términos generales no reconocen en la práctica las necesidades educativas de la población en general es decir, de la población marginalizada resultado del mundo mercantil.

## **Consideraciones finales**

Para finalizar este trabajo resultó necesario hacer una recapitulación general de los elementos que originaron y dieron forma a esta investigación, antes de dar paso a los comentarios finales. El primer capítulo; inició problematizando el tema del analfabetismo, recuperando algunos datos duros y diversas perspectivas históricas también se retomaron descriptivamente los planteamientos institucionales vigentes y la actuación local en los ámbitos pedagógico y operativo, en la segunda parte; se intentó una construcción teórica dentro de la misma discusión y variables de investigación, introduciendo la variable resistencia como categoría de análisis desde la sociología y pedagogía críticas. Para el segundo capítulo; fue obligatorio reflexionar sobre las formas y herramientas a las que se debían recurrir para lograr los objetivos de investigación por lo tanto, en este segmento se argumentó el porqué del método, teoría, técnicas y procedimiento de investigación.

El tercer capítulo se logró a partir de los elementos de análisis de los anteriores capítulos, derivando en un análisis descriptivo del contexto, qué se complementó con el trabajo etnográfico, en este apartado se pudieron leer las inscripciones registradas en la bitácora de campo –relato etnográfico-, el cuarto capítulo; explicó las particularidades del estudio de caso y las prácticas de los sujetos sociales en torno al ambiente alfabetizador es decir, los hallazgos centrales a partir del análisis del relato etnográfico y la conjugación de la variable resistencia, en esta parte se argumentó y explicó la existencia de los elementos de tensión entre sujetos sociales y mecanismos institucionales.

Una vez realizada la síntesis anterior se puede dar paso a los comentarios finales, qué son resultado de los hallazgos de investigación. Dichos hallazgos son generales y particulares, y se traducen a consideraciones finales en este apartado.

Las conclusiones generales a las que se llegaron son las siguientes, la primera; radicó en reconocer y sensibilizarse en relación a la situación del analfabetismo que afecta a millones de personas a nivel planetario, como se mostró

en el capítulo I, la brecha educativa trasciende los rangos de edad y género sin embargo, se debe reconocer que en México y el mundo predomina el analfabetismo en las mujeres. Los programas de alfabetización extra escolares concentran sus esfuerzos en la población objetivo de acuerdo a parámetros y estadísticas, pero en la práctica cotidiana es evidente la existencia de niños y niñas o personas con algún tipo de discapacidad que quedan postergados de esta y otras experiencias humanas. El hecho de no saber leer y escribir ha sido estereotipado y jerarquizado, además se busca culpabilizar a las personas de su situación personal olvidando la raíz social e histórica que ha generado grandes desigualdades sociales; pero entonces la actuación de los sujetos en tanto actores sociales debe preexistir para generar una transformación social desde su cotidianidad.

Otra de las conclusiones está relacionada con la propuesta pedagógica y filosófica de Freire, que ha sido reducida meramente al ámbito metodológico, encuadrando teoría y praxis; lo anterior se gesta dentro del ámbito institucional e incluso su aplicación como método contiene elementos aun difíciles de comprender principalmente para quienes operan los programas de alfabetización y por lo tanto, le es arrebatada su fuerza emancipadora. Frente a dichas propuestas alfabetizadoras los sujetos sociales producen y reproducen resistencia algunas confrontadas en la práctica curricular como se vio en el estudio de caso. La falta de producción escrita se consideró un acto de resistencia en respuesta a los vacíos que se mencionaban antes, debido a que la escritura no es promovida como una actividad cotidiana, continua, expresiva y creativa por lo tanto, los programas de alfabetización oficiales carecen de elementos pedagógicos que motiven la expresión del lenguaje humano en un sentido creativo y continuo.

De acuerdo a lo anterior, se concluye que la creación y recreación de resistencias depende de la actuación histórica de los sujetos sociales; puesto que las estructuras mentales los retos cognitivos que se manifestaron en el grupo, son en cierta medida resultado de la historia social de cada uno de los actores. El pensamiento social de cada generación presenta muy diversos matices, estos se dan a partir de construcciones ideológicas, de elementos económicos y sociales que

repercuten en las historias de vida. Los impactos del proceso de alfabetización en el cotidiano los aprendices se expresaron en diferentes matices sin embargo, en general la alfabetización fue entendida desde los propios actores, como herramienta que permite movilidad en la ciudad y facilita las actividades laborales y familiares.

Por lo tanto, se concluye qué; la alfabetización de la lengua escrita y leída es una actividad que tiene origen desde los primeros meses de vida sin embargo, es una práctica que mientras haya vida biológica y social permanece constante y activa.

Dentro del trabajo de campo se considera hubo elementos que no se lograron rescatar por ejemplo, las entrevistas los demás aprendices e incluso a la propia alfabetizadora que a finales del año 2015 salió del país y se perdió contacto con ella. En relación al trabajo de la alfabetizadora se caracterizó por un gran esfuerzo y paciencia para con los aprendices del grupo; este trabajo se caracteriza por la crítica al modelo de alfabetización oficial, aclarar que se reconoce la voluntad y compromiso mostrado en todos los sentidos, porque a pesar de la falta de apoyo económico, operativo y técnico así como de materiales, la alfabetizadora logro detonar actividades enriquecedoras dentro del proceso de alfabetización así como resultados cuantitativos y cualitativos; además de saber escuchar y entender las necesidades de quienes se acercaron. Hay que recordar los casos de Jesús y Carolina a quienes la alfabetizadora nunca negó el servicio a pesar de no ser población objetivo, de igual forma en el caso de los aprendices con asistencia irregular.

Las producciones de resistencia identificadas dentro del estudio de caso, existieron en el contexto general y particular, aunque el trabajo etnográfico se centró en el espacio microsocioal, los matices de la resistencia del contexto se manifestaron y esto se logró apreciar a partir de la transcripción de la bitácora de campo, donde existió una observación dedicada a la colonia. Para cerrar este párrafo considero pertinente mencionar una expresión que no logro ser capturada en fotografía, ni siquiera en el relato etnográfico, pero nos habla de una resistencia latente, así en



la barda del Instituto Nacional Electoral (INE) ubicado en la parte baja de la colonia Miravalle se leía en grandes letras trazadas con aerosol negro, lo siguiente; “los explotados no votan, los explotados se organizan”, lo anterior permite dejar abiertas diversas posibilidades para concebir como se crea y recrea la producción de resistencia.

Es pertinente mencionar que todo trabajo de investigación se plantea metas, objetivos, supuestos y o hipótesis, en este caso los supuestos y objetivos de investigación se concretaron y quizás no fueron los esperados pero existieron en su propia forma –según la realidad-. Los obstáculos que se enfrentaron fueron principalmente el tiempo y los recursos para el financiamiento sin embargo, se logró el objetivo aunque no en el tiempo esperado. Por otra lado mencionar que se tienen presentes las limitantes de este trabajo; aunque en algunos momentos se hizo referencia a los confines de la investigación se considera necesario enfatizar en este aspecto. Los límites que se encontraron son que el estudio se circunscribió a un caso pero, la experiencia profesional entorno a procesos educativos especialmente en la educación de adultos sirvieron para vislumbrar, construir y concluir este trabajo.

Por último, mencionar que existen diversos caminos por indagar en relación al tema de la alfabetización, históricamente reducida a una mera experiencia mecánica limitada a edades y constructos sociales. Existen estudios y aportes teóricos que han abierto otras posibilidades sin embargo, no son teorías acabadas de ahí la importancia de seguir construyendo investigaciones que enriquezcan dichos procesos humanos en un sentido teórico y práctico.

## BIBLIOGRAFÍA

Carranza Palacios y Rene G.2006. Alfabetización en México. Análisis cuantitativo y propuesta de política. Limusa. México.

Bertely. 2002. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. México

Bradley A.U Levinson, Etelvyna, Sandoval y Bertely, María.2007. "Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista mexicana de investigación educativa*. Julio-septiembre. Número 34, vol. 12. DF, México.

Foro mundial sobre la educación 2015. Declaración de Incheon, Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida y para todos. UNESCO.

Freire, Paulo. 2000. *Pedagogía del oprimido*. Jorge, Mellado, traductor Siglo XXI, México.

Freire y Donal Macedo. 1989. Alfabetización la lectura de la palabra y lectura de la realidad. Primera edición. Paidós. Madrid.

Marco acción Belem. 2009. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. UNESCO. Documento web disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin>

García Huidobro. La importancia del acto leer. Paulo Freire. Laboratorio educativo. Venezuela.

Goffman, Erving. 1971. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.Perrén, Torres y Flora Setaro, traductores. Amorrutu editores, Buenos Aires.

Giroux. 2011. Alfabetización, ideología y prácticas de la escolarización. En Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI. México.

McLaren, Peter. 1998. *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. María Marcela, Gonzales, traductor. Siglo XXI, México.

Mills.2003. La imaginación sociológica. Fondo de cultura económica. México

Presentación del Programa de alfabetización. 2014. Secretaria de educación del Distrito Federal. México. Documento Word no publicado.

Presentación del curso de capacitación a alfabetizadores. 2014. Área de formación y apoyo pedagógico. Secretaria de educación del Distrito Federal. México. Diapositivas.

Rodríguez Fabila, Esther Rosalía.2013. Ensayo al estudio etnográfico, el caso del Centro de educación extra escolar Ramón Manterola. Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco. México.

Segundo informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos 2013. Repensar la alfabetización. UNESCO.

Torres, Jurgo. 2003. “Las teorías de la reproducción y las teorías de la producción y la posibilidad de prácticas contra hegemónicas”. En *El currículum oculto*. Morata, Madrid.

Willis, Paul. 2008. Aprendiendo a trabajar, Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera. Rafael, Fieto, traductor. Akal, Madrid.

## REFERENCIAS

Aboites. 2012. La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia poder y resistencia (1982-2012). ITACA. México.

Attlali. 1995. Ruidos. Ensayo sobra la economía política de la música. Siglo XXI. Madrid.

Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. 2010. Llegar a los marginados. UNESCO. Documento web disponible en: <http://unesdoc.unesco.org>

Guía del alfabetizador. 2013. Apoyo para el modulo la palabra. Educación para la vida y el trabajo. Lengua y comunicación y matemáticas. INEA. México.

Javier Bonal 2011. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós. Madrid.

Las otras voces: Miravalle, una comunidad autogestiva. Dirección General de Televisión Universitaria y el Claustro de Sor Juana. 30 de mayo 2014. Disponible en: <https://www.youtube.com>

La construcción de una escuela popular comunitaria. En: *Ser maestro Historia de la identidad profesional*. Universidad Pedagógica Nacional, televisión. Por Marco Esteban Mendoza, 2013. Disponible en: <https://www.youtube.com>

Martínez, Rigoberto. 2005. *Educación poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. UPN, México.

Loyo Aurora, Calvo Beatriz. 2009. *Los Centros de Transformación Educativa: una experiencia de educación alternativa en la ciudad de México*. México, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica>

El CEP en Miravalle-Iztapalapa. *Cultura escrita y postcolonialidad*. Junio, 2014. <http://g-cep.blogspot.mx>. Consultado en noviembre, 2015.

Pérez, Alarcón, et. Al. 2013. *Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria*. Plaza y Valdés. México. Segunda edición.

Rodríguez Fabila, Esther Rosalía. 2013. *Apuntes de Sociología del curriculum*. Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco. México.

Sandin Esteban, M. Paz. 2003. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill, Madrid.

Sautu, Ruth, et al. 2006. *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso, Buenos Aires.

Schmelkes Corina, N. Elizondo. 2010. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. Oxford, México. Tercera edición.

## **Anexos**

## **Anexo A. Formato de guía de observación etnográfica**

Datos generales

Fecha

Número del registro de observación

Grupo

Localidad

Tiempo de observación

Observador

Tiempo	Inscripción	Interpretación

## **Anexo B. Guía de entrevista**

1.-Nombre

2.-Edad y lugar de origen

3.-Hablante de una segunda lengua.

4.-Años radicando en la Ciudad de México.

5.-Motivos por los que no logro concluir su educación básica en edad escolar.

6.-Qué entiende por alfabetización.

7.-Tiempo de asistir al grupo de alfabetización.

8.-Impacto del acceso a la lengua escrita y leída.

9.-Cómo se han modificado sus relaciones sociales inmediatas a partir del proceso de alfabetización.

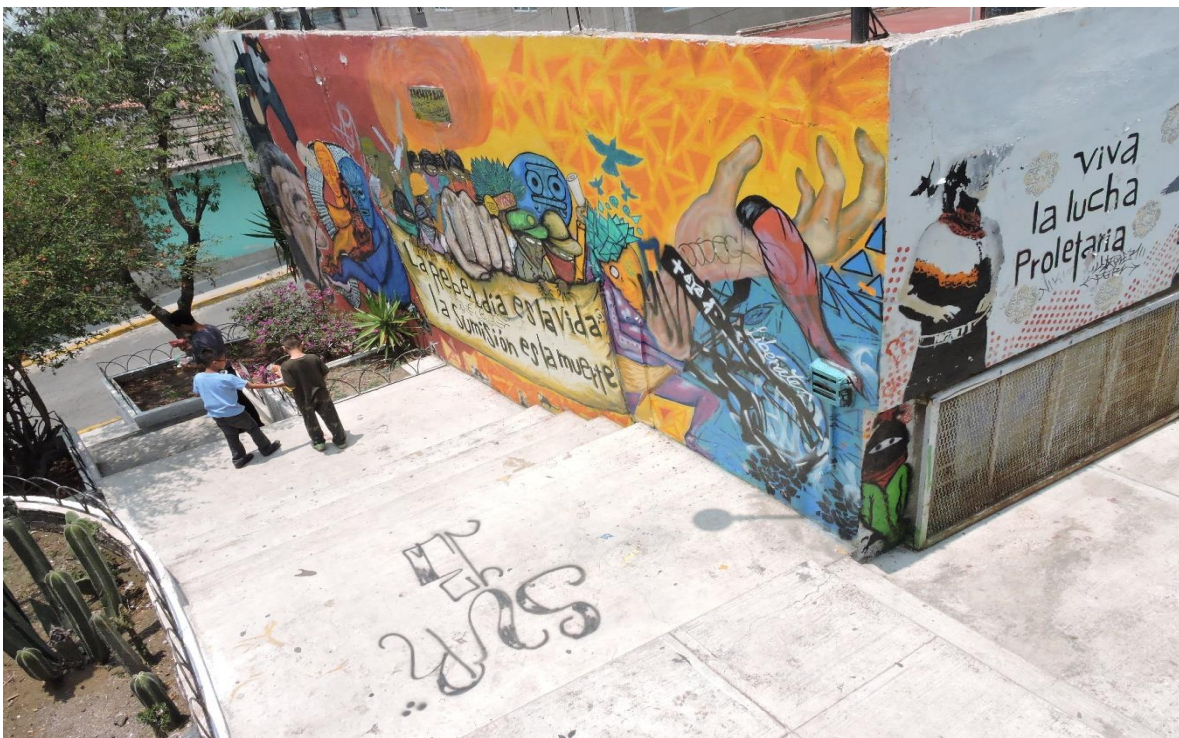
10.-Qué percepción tiene en relación a la posibilidad de continuar estudiando dentro del ámbito escolarizado.

11.-Cómo se podría enriquecer el proceso de alfabetización.

**Anexo C. Registro fotográfico; Algunos espacios y expresiones de Miravalle.**



El Mirador. Miravalle delegación Iztapalapa, Ciudad de México. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. Mayo 2016



Andador Mirador, Miravalle delegación Iztapalapa, Ciudad de México. Foto tomada por Ester Rosalía Rodríguez Fabila. Mayo 2016



El Calmecac. Miravalle delegación Iztapalapa, Ciudad de México. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila, Mayo 2016.



Taller de rap en el Calmecac, Miravalle delegación Iztapalapa, Ciudad de México. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. Mayo 2016



Mural en mosaico sobre la fachada del Calmecac. Miravalle, Iztapalapa, Ciudad de México. Foto tomada por Esther Rosalía Rodríguez Fabila. Mayo, 2016.