

**La comunicación en el proceso de alfabetización**  
**Gabriel Alejandro Medina-Aguilar y Miriam Herrera-Aguilar**  
**Universidad Autónoma de Querétaro**

**Resumen**

El desarrollo científico tecnológico ha generado diversas y cada vez más complejas herramientas de comunicación. Lo anterior ha repercutido en las formas de interacción de diversos espacios sociales. Sin embargo, estos alcances no se dan de manera uniforme en las diferentes naciones del globo ni entre los distintos sectores que conforman una sociedad.

En México, desde hace aproximadamente tres décadas, se han implementado políticas educativas encaminadas a la introducción de las llamadas “nuevas tecnologías de la información y de la comunicación” en los planteles escolares con el fin de llevar a cabo una “alfabetización electrónica”. Sin embargo, al mismo tiempo, el país enfrenta la problemática de un rezago educativo en lo referente a la instrucción básica y al “analfabetismo” en lectoescritura. Lo anterior, principalmente en zonas rurales e indígenas.

En este sentido, proponemos desarrollar los avances de una investigación sobre el proceso comunicacional inmerso en el quehacer de alfabetización de una zona rural del estado de Querétaro.

En cuanto a la perspectiva teórica se refiere, se propone retomar las corrientes educacionales basadas en el diálogo (apartándose de una tradición donde el maestro transmite sus conocimientos al alumno). Estos modelos pedagógicos se conciben respaldados por una lógica de comunicación dinámica y constructiva, que permite concebir el proceso educativo como un proceso de información y de comunicación.

En cuanto a la metodología, ésta se conforma desde la perspectiva cualitativa. El trabajo etnográfico se revela pertinente en el seguimiento de los procesos de comunicación interpersonal entre los actores de la alfabetización: educador-educando y educando-educador, por hablar como Freire.

Gabriel Alejandro Medina-Aguilar (medinaguilar@hotmail.com), tesista de la licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Querétaro. Miriam Herrera-Aguilar (miriam\_herrera@yahoo.com), profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro.

## **Argumentación**

### **Alfabetización en una sociedad post-masiva**

El desarrollo científico tecnológico ha generado diversas y cada vez más complejas herramientas de comunicación. Lo anterior ha repercutido en las formas de interacción de diversos espacios sociales, fenómeno que llama la atención de los investigadores en comunicación. Uno de los cuestionamientos, que se desprenden de las reflexiones hechas alrededor del avance en materia de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y que sirve de motivo para el XII Encuentro Nacional AMIC 2010, giran en torno a la posibilidad de pasar de la comunicación masiva a la post-masiva. Esta interrogante se basa en la emergencia de la denominada 'sociedad digital', donde la producción, difusión y uso de los contenidos de diferentes soportes comunicacionales dejarían de caracterizarse por su uniformidad y darían paso a procesos personalizados – entre otros aspectos.

Con el objetivo de que esta 'sociedad digital' se democratice, organismos internacionales, como el de las Naciones Unidas, generan políticas encaminadas a la popularización del acceso a las TIC y su utilización. Un ejemplo lo encontramos en la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (United Nations, 2002) que, presentada como inseparable de los derechos humanos, establece fomentar la 'alfabetización electrónica' en su plan de acción.

A pesar de estas medidas, los alcances de las TIC no se dan de manera uniforme en las diferentes naciones del globo ni entre los distintos sectores que conforman una sociedad. Por ejemplo, en México, desde hace aproximadamente tres décadas, se han implementado políticas educativas encaminadas a la introducción de las 'tecnologías de la información y de la comunicación' en los diferentes niveles educativos con el fin de llevar a cabo la 'alfabetización electrónica. Sin embargo, al mismo tiempo, el país enfrenta la problemática de un rezago educativo en lo referente a la instrucción básica y al 'analfabetismo' en lectoescritura. Lo anterior, principalmente en zonas rurales e indígenas.

Así, en la actualidad conviven una multitud de públicos, con expectativas y necesidades variadas, en un complejo comunicacional que va de lo interpersonal a lo digital. En este contexto, las problemáticas en materia de educación y comunicación conciernen tanto a la alfabetización electrónica como a la de la lectoescritura tradicional, por nombrarla de alguna manera. Con base en lo anterior, proponemos pensar la comunicación post-masiva alrededor no sólo de los procesos que se dan entre los actores sociales y los nuevos soportes de comunicación, sino también, alrededor de las relaciones interpersonales presentes en cualquier quehacer de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de la alfabetización de la lectoescritura en México, pareciera que su carácter masivo impide, en parte, lograr que los actores se la apropien. Es precisamente sobre los avances de una investigación del proceso comunicacional inmerso en el quehacer de alfabetización de una zona rural del estado de Querétaro, que proponemos desarrollar nuestras reflexiones.

### **El analfabetismo como objeto de estudio de la comunicación**

A nivel macro social, el analfabetismo se concreta como uno de los obstáculos para el desarrollo de un país. A nivel micro social, se observan varias dimensiones. Por un lado, esta marginación educativa es una de las razones que condiciona a los individuos a vivir otras desventajas socio-económicas tales como una participación social que dista de ser crítica y reflexiva, una escasa o nula información reproductiva, el desempleo o subempleo, éste último trayendo consigo condiciones de vivienda precaria y mala alimentación. Por otro lado, el no contar con la herramienta de la lectoescritura ubica al individuo al margen de diversos procesos que le permitirían comprender mejor su realidad y, si él lo considerara necesario, actuar para transformarla.

El analfabetismo en México, transformado en números, se puede leer de la siguiente manera: en 2005 más del 8% de la población no sabe leer ni escribir, de los cuales, según cifras del INEGI, un 9.8% son varones y un 6.8% son mujeres. Es decir, en números absolutos hay más de 8 millones de personas a nivel nacional con esta carencia.

Cerrando el contexto al estado de Querétaro, según el II Censo de Población y Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)

en el mes de Octubre del año 2005, los números son parecidos a los de la media nacional: el 8.1% de la población no sabe leer ni escribir. Es decir, 84,831 personas sufren la condición de analfabetismo y, de éstas, la mayoría son mujeres.

En cuanto a los datos por municipio en esta entidad, San Joaquín es el más afectado con un 24.4% de analfabetas. En números absolutos, la población que no sabe leer ni escribir es de 1,018 personas. En comparación con la capital del estado este número es relativamente bajo, lo cual, para efectos de un proyecto de alfabetización, permite un mayor aprovechamiento tanto de los recursos materiales como de los humanos y, en lo que concierne a la investigación, permite implementar una metodología desde la perspectiva cualitativa.

Estos recuentos permiten ver la dimensión de la problemática desde un punto de vista cuantitativo. Sin embargo el analfabetismo no es sólo una cuestión de estadística nacional, implica un aspecto cualitativo que se concreta en una cadena de obstáculos y restricciones en la vida cotidiana de los actores sociales que lo padecen. Así, la alfabetización que busca mejorar los números ofrece una solución superficial.

En este sentido, la alternativa sería una alfabetización basada en las corrientes educacionales que van desde la pedagogía socrática activa dialogizadora (Hummel, 1994) (apartándose de una tradición donde el maestro transmite sus conocimientos al alumno) hasta lo que ha venido planteando Paulo Freire desde hace varias décadas: una formación que desarrolle en los actores una actitud crítica y problematizadora que les permita, después de identificar sus necesidades, saberse capaces de *leer su realidad* para transformarla (Freire & Macedo, 1987).

Este modelo requeriría, a su vez, dimensionar la alfabetización desde una perspectiva política, tomando en cuenta que, como lo plantea el pedagogo brasileño, todo acto educativo implica una dimensión política (Freire, 1970). Desde el punto de vista comunicacional, un proceso de alfabetización puede analizarse desde diferentes ángulos. Nosotros destacamos tres: es estudio de los signos y símbolos manejados en los contenidos desarrollados en este

quehacer, el análisis de los procesos de comunicación inmersos en la tarea educacional y, por último, los procesos de comunicación en que participa el actor antes, en el curso o después de ser alfabetizado, explotando o no las herramientas comunicacionales con que cuenta en cada etapa para enfrentar su entorno. La presente investigación se concentra en la segunda de las tres posibilidades enumeradas.

El objetivo de este estudio es analizar los procesos de comunicación que se generan durante el quehacer educativo del proyecto de alfabetización “Sí podemos” que desarrolla la Universidad Autónoma de Querétaro en una zona rural de la entidad, tomando en cuenta la diferencia entre información y comunicación, entre una relación unidireccional y un diálogo; sobre todo cuando el proyecto propone encaminarse hacia una educación integral dialogizadora construida por los actores sociales inmersos.

En este sentido, se plantea el cuestionamiento que guía esta investigación: ¿Cómo son las interacciones sociales que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del proyecto de alfabetización “Sí podemos” que se lleva a cabo en el municipio de San Joaquín, Querétaro? ¿Qué lógicas de comunicación desarrollan los actores de este proceso de enseñanza-aprendizaje y qué modelo pedagógico se concreta a través de éstas? ¿Se observa, a través de las interacciones sociales que desarrollan los actores del proceso de alfabetización, una lógica de comunicación que se encamine a un proceso de enseñanza-aprendizaje dialogizador?

### **La perspectiva teórica**

De manera general, nuestro trabajo parte de la concepción que la comunicación no se reduce a la técnica, sino traduce las relaciones entre los hombres y las sociedades a través de sus dimensiones cultural y social. Intentamos inscribirnos dentro de una perspectiva que ubica al individuo y a las comunidades en el centro de los procesos estudiados. Esta investigación se apoya sobre la concepción del hombre, su relación con el otro, con las instituciones y las ideologías, pero también con su contexto físico. De manera específica, en relación a la problemática que nos interesa, concebimos el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de información y de

comunicación en sí mismo. Así, incluso si estamos obligados a hacer una reflexión transdisciplinaria debido a la naturaleza de nuestro objeto de estudio, privilegiamos el punto de vista comunicacional.

Concebido así cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, se revela necesario definir cómo comprendemos la información y la comunicación en la tarea educativa.

En *La ciencia de la comunicación*, Felipe López Veneroni (1997) señala que la información resulta un fenómeno reproductivo del orden social, mientras que la comunicación es un fenómeno constitutivo de la sociedad y sus estructuras en cuanto se convierte en vehículo de la organización de cualquier forma de vida colectiva; “Su tiempo... es el tiempo social, el de la interacción cotidiana” (1997, pág. 9).

Como afirma este autor mexicano, la relación del ser social consigo mismo y con el mundo está mediada por sus propias herramientas, desarrolladas a partir de su experiencia y necesidades, construyendo al mismo tiempo un universo de referencia simbólico. Toda mediación simbólica adquiere formas determinadas, con una estructura objetiva, estable y convencional (como ejemplo el lenguaje). En él se conjugan el signo y el significado, que permiten analizar y abstraer el flujo de la comunicación, pues estamos inmersos en relaciones con el otro y con el mundo operando con unidades simbólicas. Es así como validamos la praxis de dichas unidades, entendamos o no su estructura gramática, semántica, etcétera. Su validez radica en su uso (Veneroni, 1997).

Las aportaciones de López Veneroni nos ayudan a precisar que, si bien la información es necesaria en los procesos educativos, éstos no se concretan si no se desarrolla un proceso de comunicación, entendida ésta en los términos descritos.

Como complemento de las aportaciones de López Veneroni, la definición de comunicación educativa propuesta por Mario Kaplún (1985) se hace útil, ésta debe comenzar con un quehacer de escucha por parte de quien interviene en determinado contexto con el fin de generar una *prealimentación* que permita devolver al grupo sus propias experiencias presentadas pedagógicamente,

organizadas y problematizadas. Así, los grupos de actores que buscan ser beneficiados en el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierten en productores de mensajes a la vez que participan de ellos. Según el autor, la participación en estos grupos tiene tres dimensiones: la social-política, la educacional y la comunicacional (Kaplún, 1985). Dimensiones que no pueden ser tratadas de manera fragmentada en un proceso de alfabetización, creemos. En lo que al proceso de alfabetización se refiere, Kaplún (1985) aborda el tema de la comunicación-educación considerando a los grupos interesados como contextos educativos. Este investigador hace alusión a los métodos pedagógicos surgidos en los años sesenta y observa que se fundamentan en la comunicación grupal y en la educación no formal. Las ventajas comunicacionales observadas son las siguientes: los procesos ponen énfasis no en lo informativo sino en lo formativo, trabajan con mensajes de formulación abierta, problematizan experiencias cercanas a los actores y fomentan la solidaridad.

La distinción entre información y comunicación propuesta por López Veneroni, así como la comprensión de la comunicación educativa desde el punto de vista de Kaplún, encuentran eco en la pedagógica de Paulo Freire, que si bien cuenta varias décadas, se hace vigente en las problemáticas que conciernen los procesos educativos de nuestros días.

En *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (1970) diferencia la *educación bancaria* de la *educación problematizadora*. La primera se concreta como un modelo educacional en el que el poseedor del conocimiento “llena” de saberes la memoria de sus educandos, conformando así un proceso pasivo por parte del educando. La *educación problematizadora* apunta hacia un método basado en el diálogo, en debates y en el intercambio de opiniones dentro del grupo de trabajo para centrar el aprendizaje en sus actores (Freire, 1970).

Un aspecto que interesa a esta investigación es la superación de las contradicciones entre educador y educando para la que Freire propone un esquema equitativo que integra a ambos actores. Por la naturaleza activa contextualmente de ambos actores, el pedagogo propone llamarlos *educador-educando* y *educando-educador*, ya que las relaciones de éstos con el mundo

los coloca como potenciales aprendices y potenciales enseñantes (Freire, 1970).

En su libro *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Freire (1973) propone eliminar una relación vertical y remplazarla por otra horizontal. El autor advierte que a los actores sociales se les problematiza su situación concreta para que “captándola críticamente, actúen, también, críticamente sobre ella” (1973, pág. 23). Es decir, mediante un diálogo con los individuos se busca conocer las necesidades para, junto con ellos, problematizarlas y buscar una solución crítica y reflexiva. “Para esto es necesario que, en la situación educativa, educador y educando asuman el papel de sujetos cognocentes, mediatizados por el objeto cognoscible que buscan conocer” (1973, pág. 28). En este sentido, como plantea el autor “el hombre... no puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un ser-en-situación” (1973, pág. 29).

El autor plantea que el diálogo no siempre se presenta fácilmente en relaciones verticales en las que los niveles más bajos se consideran llenos de ignorancia. Por lo tanto, en cuanto a los actores sociales “Hay razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural, que explican su rechazo al diálogo” (1973, pág. 52) y asegura que el *status* mantiene una distancia en las aproximaciones afectivas de individuos de clases sociales diferentes. Propone que en el fondo esa actitud de desconfianza lo es también de sí mismos, ya que dudan de su capacidad. Y, según él “no será con el antidiálogo que romperemos el silencio..., sino con el diálogo, problematizando su propio silencio y sus causas” (1973, pág. 54). Este diálogo, para Freire, permitirá ganar seguridad, *auto-confianza* e *inter-confianza* en las interacciones de ambas partes.

En este contexto, de acuerdo con el mismo Paulo Freire (Freire & Macedo, 1987), en el libro *Alfabetización. Lectura de la realidad y lectura de la palabra*, la alfabetización no sólo es un proceso mecánico para aprender las técnicas de escritura y de lectura. Plantea que es necesario construir una campaña de alfabetización crítica que responda a los contextos en los que será llevada a cabo. Por su parte, Ann E. Berthoff, autora del prólogo de este texto, asegura que “la enseñanza y el aprendizaje tienen carácter de diálogo y las actividades



dialogales dependen del grado de conciencia que se tenga de uno mismo en tanto conocedor” (1987, pág. 15). La investigadora señala que es necesario pensar al lenguaje más allá de “medio de comunicación” en tanto vehículo que nos facilita *construir* los significados que comunicamos, es también el vehículo que proporcionará un intercambio dialéctico para formular y transformar las ideas en conjunto (Freire & Macedo, 1987).

En caso de que los actores, a quienes se pretende integrar en un proceso de alfabetización, se nieguen al diálogo y a la alfabetización misma, los autores señalan que es en este momento cuando se presenta la mejor oportunidad para iniciar una actividad dialogal crítica y motivante (Freire & Macedo, 1987). Según ellos, una forma de generar diálogo es escucharlos, *hablar con ellos*, no sólo *hablar a ellos*; lo cual representaría otra forma de no escucharlos (Freire & Macedo, 1987). “Tratar de imponerles la propia comprensión en aras de su liberación implica aceptar soluciones autoritarias como caminos hacia la libertad” (1987, pág. 60). Escucharlos, según esta lógica significa validar los diferentes puntos de vista, reconocer y afirmar la validez de su música, de sus tradiciones, de su lenguaje.

En estas reflexiones se señala que en el contexto del analfabeta, los textos, las palabras y las letras se encuentran en los objetos, las cosas y los signos.

Objetos, cosas y signos que el individuo, incapaz de leer y escribir, conoce y, con un proceso de alfabetización crítico, puede reconocer, significar y modificar con base en sus necesidades y prioridades. Un proceso que, según Freire, signifique no una ruptura de la lectura de la realidad, sino una lectura de la palabra-realidad, guiado por el educador-educando; lo cual no significa que se anule su creatividad en el proceso y la construcción de su propio lenguaje escrito (Freire & Macedo, 1987).

Como podemos observar, la pedagogía freiriana se basa en una relación dialéctica en la que el diálogo, concebido de manera compleja, se revela como el elemento central de un proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, nuestro estudio pretende concentrarse en la observación y el análisis de este diálogo, concretado éste en las interacciones sociales de los actores

(educador-educando y educando-educador). Así se hace necesario precisar cómo se conciben conceptualmente las interacciones sociales.

### **La interacción social**

Puesto que la noción de *interacción social* es polisémica, quisieramos avocarnos a la definición que proponen Bernard Py y Michèle Grossen, quienes ven “la interacción como una mediación entre múltiples movimientos dialécticos que vinculan al individuo a su medio social – según estos autores – la reflexión sobre la interacción suscita una segunda reflexión, la cual se refiere a las relaciones que el sujeto mantiene con los contextos y sus actividades” (Py, 1997).

Se parte también de la hipótesis de que el tipo de relaciones interpersonales que se encuentran en un proceso de enseñanza-aprendizaje reflejan el modelo pedagógico – manifiesto o tácito – que los actores de la educación manejan en su quehacer.

Así, dentro de las diferentes formas de acceso al saber, coexisten propuestas pedagógicas que pueden ubicarse entre dos extremos: un modelo donde el maestro “transmite” el conocimiento a sus alumnos y otro donde el conocimiento es “construido” por los diferentes actores que se interrelacionan en un determinado contexto. En lo que respecta al punto de vista comunicacional, podemos observar de forma paralela dos tipos de comunicación: la lineal y la productiva.

Para conducir nuestro análisis de las interacciones sociales utilizaremos el concepto de “lógica de comunicación”, enriquecido éste con las propuestas teóricas del investigador mexicano Abraham Nosnik (1997), quien define tres tipos de comunicación: lineal, dinámica y productiva. De esta manera proponemos tres tipos de lógicas de comunicación con las que podremos categorizar las interacciones sociales que observaremos en el proceso de alfabetización.

- **La lógica de comunicación lineal**

Según Nosnik “El pensamiento lineal, o las explicaciones y modelos lineales en comunicación, se caracterizan por: enfatizar el papel de los emisores en el proceso; la presencia de una **tecnología** para poder transformar el lenguaje

humano en señales o pulsaciones del tipo que requiera dicha tecnología para transmitir el mensaje, y la fidelidad de la información o calidad o integridad física del mensaje al llegar a su destino, que generalmente llamamos receptor. Es decir, la linealidad (si se puede hablar de algo así) en la comunicación consiste en: emisores, tecnología y calidad de (transmisión y recepción de) mensajes.” (Nosnik-Ostrowiak, 1997)

Por nuestra parte, consideramos que este tipo de comunicación corresponde al tipo más “tradicional” de educación, donde el aprendizaje y los contenidos están preestablecidos y el esfuerzo mayor lo hace el profesor. Según Seymour Papert, aquí los conocimientos son codificados, cortados en rebanadas y fáciles de distribuir en porciones cuidadosamente dosificadas, de esta forma el control se ejerce de forma fácil (Papert, 1980, pág. 170).

- **La lógica de comunicación dinámica**

Para Nosnik, “la retroalimentación, o los intentos del receptor por alcanzar con ella al emisor, es el ingrediente que separa de manera dramática nuestro pensamiento “dinámico” del... “lineal” en comunicación. La segunda etapa de nuestro pensamiento en comunicación no sólo es el reconocimiento de la existencia de un receptor (o varios, para el caso) al otro lado del proceso. Ni siquiera es suficiente (aunque sea de cardinal importancia como lo mostré anteriormente), reconocer sus capacidades (argumento de “selectividad”, psicología de la recepción) y su estado gregario irrenunciable (argumento de “conversación”, sociología de la recepción). La concepción dinámica se tipifica, y significa un adelanto conceptual de primera importancia en nuestro quehacer, al incorporar a la retroalimentación como prerrequisito de la comunicación (efectiva). Si no hay retroalimentación, no existe la comunicación.” (Nosnik-Ostrowiak, 1997)

En lo que se refiere al quehacer educativo, los actores, educador-educando y educando-educador, intercambian roles de manera dinámica. El modelo pedagógico aplicado se encuentra en la frontera del funcionalismo y el constructivismo.

- **La lógica de comunicación constructiva**

Además del carácter lineal y dinámico del proceso de comunicación, Abraham Nosnik identifica un tercero: la comunicación productiva. Ésta “inicia donde dejaron los modelos dinámicos: la retroalimentación. Esta retroalimentación – insiste Nosnik – es el disparador del proceso de innovación, transformación y mejora del sistema que debe beneficiar tanto al receptor como a su emisor, y al emisor tanto como a su receptor. Si, por contra, el cambio progresivo, la innovación o transformación del sistema que juntos buscan el emisor y el receptor sobre la retroalimentación del segundo al primero, no se logra, permanecemos en la etapa dinámica y no pasamos a la etapa productiva de la comunicación. Por tanto, comunicación productiva es la transformación y mejora de cualquier sistema para beneficio de todas las partes que lo integran (emisores y receptores) a partir de la retroalimentación del público o públicos (conjunto de receptores) al propio sistema (emisor o grupo de emisores que actúa/n como representante/s del sistema porque tienen la autoridad formal y el poder necesarios que así lo acreditan), y de la evidencia empírica disponible que el cambio efectuado por y en el sistema beneficia a todos los que lo integran” (Nosnik-Ostrowiak, 1997). Sin embargo, sin faltar a la fidelidad de la propuesta de Nosnik, adecuamos la expresión y remplazamos el calificativo de “productiva” por “constructiva”, ya que éste se adapta más fácilmente a un modelo pedagógico constructivista.

Así, en la comunicación constructiva, los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran en un estatus de igualdad o de complementariedad, intercambian roles de manera dinámica e intentan satisfacer sus necesidades pedagógicas e, incluso, afectivas. En la corriente pedagógica constructivista e interaccionista se considera que el conocimiento construido por el sujeto es resultado de sus interacciones con otros actores, pero también con los diferentes factores de su contexto.

### **La perspectiva metodológica**

Para llevar a cabo este estudio, la perspectiva de investigación que se considera pertinente es la denominada cualitativa. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006), el enfoque cualitativo se basa en procedimientos de recolección de información –descripción y observación- pero

no a la manera de medición de datos del método cuantitativo. Según los autores, el propósito de éste método “consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 5). El enfoque cualitativo parte de dos supuestos básicos: en primer lugar, cada cultura que conforma la sociedad tiene su manera particular de entender los sucesos y, en segundo, se busca estudiar el fenómeno social en el ambiente usual en el que se desarrolla. A partir de esta perspectiva, se tiene la ventaja de profundizar en las variables, es decir, permite que el estudio sea amplio y muy rico en detalles y experiencias (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, págs. 9-18).

Por su parte, Guillermo Orozco define la perspectiva cualitativa como: “un proceso de indagación de un objeto al cual el investigador accede a través de interpretaciones sucesivas con la ayuda de instrumentos y técnicas, que le permiten involucrarse con el objeto para interpretarlo de la forma más integral posible” (Orozco, 2002, pág. 83).

La diferenciación entre lo cuantitativo y lo cualitativo se refleja también al momento de elegir la cantidad de casos a observar. Guillermo Orozco (2000) propone aplicar el criterio de suficiencia comparativa. Esto significa que se cuenta con una serie de casos que permiten, a través de comparaciones, buscar lo distinto, “lo que interesa es distinguir los procesos. Es necesario tener más de uno, pero el límite me lo va a dar la redundancia informativa sobre lo que busque” (Orozco, 2002, págs. 87-88). Conforme a lo anterior, este autor continúa diciendo que: “Cuanto más se logre diferenciar el grupo de textos o sujetos que conforman el objeto de estudio, mayores posibilidades habrá de encontrar diferencias y distinguir procesos” (Orozco, 2002, pág. 88).

De esta manera se pretende observar varios grupos de alfabetización de una región geográfica del municipio de San Joaquín. El número de casos se determinará sobre la marcha con base en este criterio de *suficiencia comparativa*.

Desde el enfoque cualitativo, las técnicas de investigación que se emplearán para este trabajo son la observación participante y no participante, el cuestionario y la entrevista.

Para la observación tomaremos en cuenta la *Antropología de la comunicación* propuesta por Yves Winkin (1996). Ésta se basa en un proceso etnográfico, “es la observación sistemática que se hace en ‘un medio natural’ bajo el modelo de *trabajo de terreno* (*fieldwork*) que practican los antropólogos y sociólogos” (Winkin, 1996, pág. 117) y ahora, con sus propios objetos de estudio, los comunicólogos.

### **El proyecto de alfabetización “Sí podemos”**

Como ya se mencionó, el proyecto de alfabetización “Sí podemos” se enmarca teóricamente en la concepción de la enseñanza aprendizaje como un proceso de información y de comunicación, donde esta última juega un papel decisivo. El proyecto también busca alimentarse de otras experiencias latinoamericanas que permitan desarrollar un quehacer de alfabetización significativo para los actores, tanto a nivel individual como a nivel comunitario. La revisión de experiencias extranjeras, estamos conscientes, requiere implementar un análisis para, en caso de revelarse útiles, se adapten al contexto en el que se retomarán; con esto no sólo se facilita su aplicación sino se aumentan las probabilidades de éxito.

En este sentido, concordamos con los chilenos José Nagel y Eugenio Rodríguez (1982) cuando advierten que las campañas de alfabetización deben responder a necesidades específicas y plantear también determinados objetivos en cada país o región en las que son puestas en marcha. Según estos autores, las estrategias a implementar tienen que ver con el alcance que se busca tener con la campaña, con la relación de ésta con las políticas de desarrollo del país, con la resolución del problema de los recursos materiales y humanos y con la manera en cómo la campaña se vincula con organizaciones sociales y políticas que se tornan activas en el proceso (Nagel & Rodríguez, 1982).

En América Latina existen países como Cuba, Venezuela y Bolivia que se han declarado libres de analfabetismo gracias a campañas masivas de

alfabetización que abarcan todo su territorio. Así los métodos que utilizan se convierten en objeto de análisis para observar sus aciertos.

Por ejemplo, el método cubano de alfabetización “Yo sí puedo” es una herramienta que logra disminuir el porcentaje de personas que no saben leer ni escribir y está disponible para cualquier nación que quiera hacer uso de él. El contexto postrevolucionario en el que se desarrolla la campaña cubana de alfabetización permite concretar una transformación en las estructuras sociales y políticas en este país a mediados del siglo pasado.

Otra campaña que encuentra similitudes con la experiencia cubana es la Cruzada Nacional de Analfabetismo en Nicaragua que, aunque no ha logrado generalizar la capacidad de leer y escribir, también se presentó en el marco de un proceso revolucionario, centró los esfuerzos en las zonas rurales e intentó transformar la cultura política del país inculcando nuevos valores democráticos, como observa Jorge Werthein (1985).

Por su parte, Perú es otro caso desarrollado en un contexto postrevolucionario, la Operación Alfabetización Integral de la década de los sesenta planteó la necesidad de buscar una alfabetización que fuera más allá del carácter funcionalista, que no se limitara a ser “un instrumento al servicio de la formación de mano de obra para el crecimiento económico” (1985, pág. 34).

El México postrevolucionario también integrará entre sus proyectos la educación para todos, incluida la alfabetización de los adultos. En la actualidad, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), diferentes organizaciones y algunas universidades están trabajando para reducir y, a largo plazo, erradicar el analfabetismo.

El método de alfabetización con que trabaja el INEA ha cambiado a lo largo de su existencia. Sus propuestas pedagógicas van desde la memorización de letras y su fonética hasta el que utiliza actualmente: *La palabra*; inspirado este último en la propuesta del brasileño Paulo Freire. En la implementación de este método, el INEA se vale de aproximadamente una docena de palabras e imágenes que, dada su cercanía contextual, el individuo puede apropiarse. Para Freire, estas palabras deben relacionarse con la cotidianeidad de los actores que participan en el proceso y desarrollar un aprendizaje significativo.

Lo anterior, más los *círculos de cultura*, propiciarían un diálogo entre el *educador-educando* y el *educando-educador* (Freire, 1970) y permitiría al *educando-educador* alcanzar un nivel de confianza que le facilitará una intervención constructiva en su aprendizaje a lo largo del proceso.

La propuesta freiriana no se puede concebir sin tomar en cuenta el contexto en el que se desarrolla el quehacer pedagógico. En el caso del INEA, dicha contextualización se trabajó a nivel nacional con palabras que, según los investigadores de este instituto, cualquier mexicano puede apropiarse y significar con efectividad. Sin embargo, si se toma en cuenta la multiculturalidad de nuestro país, es difícil reunir una docena de palabras que mantenga las características necesarias para ser apropiadas, aprehendidas y significadas por los actores de los diferentes contextos de México.

Si tomamos una de las palabras que maneja el INEA en sus contenidos, por ejemplo *cantina*, se trata de un término popular para las zonas urbanas y semirurales del país; en zonas rurales apartadas como la Sierra de Querétaro esta palabra no cumple la función que se plantea para efectos de una alfabetización dialogizadora. Es decir, no sólo porque la palabra ha sido mencionada y escuchada por los habitantes, se puede decir que sea significativa para ellos.

Otra de las características que alejan el trabajo del INEA de la naturaleza del modelo freiriano es la capacitación de sus asesores (alfabetizadores). La mayoría de éstos son jóvenes que cursan educación secundaria y preparatoria, reclutados por técnicos docentes con el objetivo de satisfacer las exigencias administrativas, es decir, formar en lectoescritura a un número determinado de adultos. La capacitación que reciben estos asesores dura en total cinco horas; en ésta se explican detalles técnicos del método y su aplicación. La ausencia del tratamiento de temas sobre trabajo comunitario o dinámicas de grupo en los programas de capacitación, aunada al uso de un material único para todo el proceso, propician más bien un tipo de alfabetización inmerso en dinámicas lineales y no problematizadoras en las que la figura del asesor representa una guía para “llenar” el cuaderno de ejercicios.



Otro de los elementos de la pedagogía freiriana ausente en el método del INEA es el *círculo de cultura*. Esta dinámica tiene como objetivo crear una discusión grupal de tal manera que el educando-educador reconozca que el texto que está por leer es en realidad su propio contexto, que lo signifique y lo apropie para, en un segundo momento, problematizarlo y saber que es capaz de transformarlo.

El acercamiento a la propuesta teórica de una educación dialogizadora, el análisis de los diferentes procesos de alfabetización que se han llevado a cabo en América Latina y la inmersión de los participantes del proyecto de alfabetización “Sí podemos” en el contexto con el que se pretende construir la capacidad de leer y escribir, buscan implementar un método que se acerque lo más posible a la propuesta de una formación basada en el diálogo y significativa para los actores inmersos en el proceso. El paso siguiente es su implementación y la observación de este quehacer a través de la investigación cualitativa, para más tarde dar cuenta de los resultados obtenidos en este proyecto.

## **Bibliografía**

- Abraham, N.-O. (1997). *Linealidad, dinamismo y productividad : tres concepciones de la comunicación humana y social*. in Nonotzan, Revista del Centro de Investigación de la Universidad del Tepeyac, Vol. I, n° 2, México D.F. marzo de 1996, p. 64-71.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Hummel, C. (1994). Platon. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, 339-348.
- Kaplún, M. (1985). Hacia nuevas estrategias de comunicación en las educación de adultos. En J. Werthein, A. Castillo, P. Latapí, & M. Kaplun, *Educación de Adultos en America Latina* (págs. 109-176). Buenos Aires: De la Flor.
- Nagel, J., & Rodríguez, E. (1982). *Alfabetización Política y Estrategias en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Nosnik-Ostrowiak, A. (1997). *Linealidad, dinamismo y productividad: tres concepciones de la comunicacion humana y social*. in Nonotzan, Revista del

Centro de Investigación de la Universidad del Tepeyac, Vol. I, n° 2, México D.F. marzo, p. 64-71.

Orozco, G. (2002). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Argentina: Universidad de la Plata.

Papert, S. (1980). *Jaillissement de l'esprit, ordinateurs et apprentissage*. Paris: Flammarion.

Py, G. M. (1997). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Paris: Peter Lang.

United Nations. (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Paris: UNESCO.

Veneroni, F. L. (1997). *La ciencia de la comunicación*. México: Trillas.

Werthein, J. (1985). Educación de adultos en el proceso de desarrollo rural. En J. Werthein, A. Castillo, & M. K. Pablo Latapí, *Educación de adultos en América Latina* (págs. 11-50). Buenos Aires: De la Flor.

Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.