

Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Las lógicas de comunicación dentro del proceso de alfabetización de adultos en un contexto rural.

Tesis

Que para obtener el título de:

Licenciado en Comunicación y Periodismo

Presenta:

Gabriel Alejandro Medina Aguilar

Santiago de Querétaro, Febrero de 2011

INDICE

Introducción	3
Problemática	4
Marco Teórico Conceptual	10
Marco Metodológico	22
Análisis de Resultados	32
Conclusiones	74
Propuesta	79
Bibliografía	81

INTRODUCCIÓN

En México, desde hace ya algunas décadas, existen 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 una “alfabetización digital”. 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. Esta problemática inspira, desde hace todavía más décadas, la puesta en marcha de programas de alfabetización de adultos, tanto institucionales como independientes. En este contexto, la Universidad Autónoma de Querétaro pone en marcha en 2010 el proyecto de alfabetización “Sí podemos” que se desarrolla en zonas rurales del municipio de San Joaquín, al norte de la entidad. Éste propone encaminarse hacia una educación “dialogadora” donde el acto de leer y escribir gira en torno a los actores sociales mismos.

Es precisamente alrededor de la puesta en marcha del proyecto de alfabetización “Sí podemos”, desde la perspectiva de la comunicación, que se desarrolla la presente investigación.

Así, en el primer capítulo se presenta el problema de investigación en el que se plantea el cuestionamiento, los objetivos de investigación, la justificación y las hipótesis de trabajo. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico conceptual que, desde la *comunicación educativa*, sustenta el análisis que se detalla más adelante. En el capítulo tres se expone del marco metodológico: la perspectiva cualitativa, las técnicas de investigación y los instrumentos de recolección de datos. En el capítulo cuatro se presentan los resultados y su análisis desde la perspectiva comunicacional a través de tres lógicas de comunicación: lineal, dinámica y constructiva. Lo anterior permite, por un lado, establecer algunas conclusiones y, por otro, elaborar una propuesta encaminada a mejorar el proyecto de alfabetización “Sí podemos” que desarrolla la Universidad Autónoma de Querétaro, que tiene como objetivo continuar la tarea de alfabetización en zonas rurales.

LA PROBLEMÁTICA

El desarrollo científico tecnológico ha generado diferentes 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 desprende de las reflexiones hechas alrededor del avance en materia de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) gira 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 grupos sociales, 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 comunicación educativa conciernen tanto a la alfabetización electrónica como a la de la lectoescritura tradicional, por nombrarla de alguna manera.

Con base en lo anterior, se propone pensar la comunicación alrededor no sólo de los procesos que se dan entre los actores sociales y los nuevos soportes tecnológicos, sino también, alrededor de las relaciones interpersonales presentes en cualquier quehacer de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista comunicacional, un proceso de alfabetización puede analizarse desde diferentes ángulos. De entre éstos, se destacan tres: el estudio de los signos y símbolos, el análisis de los procesos de comunicación inmersos en la tarea educacional y, por último, los procesos de comunicación en que participa el actor después de alfabetizarse, 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.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

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 la comunidad Santa María de Álamos, 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?
- ¿El método de alfabetización adoptado por el proyecto “Sí podemos” propicia el desarrollo de un proceso enseñanza-aprendizaje dialogizador?

OBJETIVOS

El objetivo general 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 diálogo. Lo anterior debido a que el proyecto propone encaminarse hacia una educación dialógica construida por los actores sociales inmersos. Se presentan los objetivos específicos:

- *Observar las interacciones que se dan dentro del quehacer de alfabetización del proyecto “Sí podemos” en la comunidad de Santa María de Álamos, San Joaquín Qro.
- *Observar y analizar las lógicas de comunicación que desarrollan los actores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Observar si la lógica de comunicación se encamina hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje dialogizador.
- *Observar si el método adoptado por el proyecto de alfabetización propicia el desarrollo de un proceso dialogizador para la alfabetización.
- *Elaborar, desde la perspectiva comunicacional, una propuesta para un proceso de alfabetización rural basado en el diálogo.

JUSTIFICACIÓN

A nivel macro social, el analfabetismo se concreta como uno de los obstáculos para el desarrollo humano y como una de las causas de pobreza estructural. 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, 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, 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 carecen de formación en lectoescritura 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 en este municipio 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.

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.

Es por esto que la comunicación, que se ha interesado en objetos de estudio relacionados con la educación, es una disciplina a la que deben también preocuparle aquellos procesos en los que individuos marginados socialmente intentan acercarse a un mundo de signos y símbolos para relacionarse integral, reflexiva y críticamente en el entorno con el que han estado en contacto y que representa, desde una perspectiva amplia, un entorno que es más fácil de transformar con las herramientas necesarias para comunicarse y dialogar con el otro, con los otros, con todos.

Desde el punto de vista comunicacional, este estudio permite la observación y el análisis de las relaciones interpersonales y sus dinámicas dentro de una campaña de alfabetización rural, lo cual, en un segundo momento facilitaría el desarrollo de una propuesta comunicativa para implementar en intervenciones educativas basadas en el diálogo y en la convivencia entre los actores.

HIPÓTESIS

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).

Se parte de la hipótesis de que, por un lado, el método pedagógico y la capacitación que los promotores reciben del mismo son factores que determinan, en cierta medida, la lógica de comunicación que tiene lugar en el proceso de alfabetización. Por otro lado, el nivel de confianza, el interés y la motivación de los educandos inmersos en el proceso de alfabetización definen también las lógicas de comunicación en el aula. Por último, si los

actores – llámense promotor y educando – se asumen como pertenecientes a status sociales distintos, se establece una relación vertical que genera prácticas de antidiálogo.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Para desarrollar el presente marco teórico conceptual, primero se menciona la perspectiva teórica general y particular de este trabajo de investigación, inspiradas ambas en la *comunicación educativa* freiriana. Con base en las aportaciones de varios autores, en segundo lugar se define sobre qué acepciones de “información” y “comunicación” se trabaja. Lo anterior da pie para diferenciar entre una educación “bancaria” basada en la “extensión” y una educación “dialógica” que no puede ser mas que en un quehacer de comunicación; relación compleja que no escapa a ciertas dificultades que también se puntualizan. La principal unidad de análisis de la presente tesis se concreta en las interacciones sociales de los actores que participan en un proceso de alfabetización de adultos en un contexto rural, por ello, para concluir este capítulo, se define dicho concepto, así como las lógicas de comunicación en las que se categorizan dichas interacciones sociales.

LA PERSPECTIVA TEÓRICA

De manera general, este trabajo parte de una concepción antropológica, histórica y filosófica de la comunicación. Según Felipe López Veneroni (1997), antropológicamente, el hombre sólo se comprende en su relación con los otros, donde al mismo tiempo afirma y distingue su identidad, no es una sustancia independiente de la cultura y del quehacer social. En este contexto, el mismo autor considera que las formas de relación social revisten una complejidad en la que el hombre no sólo vive en el mundo natural, “sino que lo transforma activamente para crear un orden que le es propio” (López, 1997: 10). Por su parte, Paulo Freire (1994) propone al ser humano experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo heredado o adquirido del contexto social. “Este ser histórico y cultural que no puede ser explicado sólo por la biología o la genética, ni tampoco, apenas, por la cultura.” (Freire, 1994: 87) Desde una posición filosófica, la comunicación, como ser y hacer común, señala López Veneroni “deviene principio inalienable tanto del individuo como del género humano en su totalidad. No depende, pues, ni de las técnicas

profesionales ni de las tecnologías que se desarrollan con *posterioridad* al hecho mismo de la colectividad” (1997: 9). En este sentido, la existencia del ser humano, añade Paulo Freire (1969, 1970, 1973) sólo se da en el diálogo, en la comunicación. Estas tres dimensiones conforman pues lo que Ramón Flecha denomina la perspectiva comunicativa, que se opone “tanto a la tradicional división sujeto-objeto como a la reaccionaria disolución de los sujetos transformadores [...] que] concibe a todas las personas como sujetos a través del diálogo intersubjetivo” (1994: 55). Esta visión, según Flecha “afirma la necesidad de actitudes críticas y transformadoras que desarrollen teorías y prácticas comunicativas que traten de superar las desigualdades creadas por el modelo dual de la sociedad de la información [...] A través del diálogo y del consenso entre todas las personas implicadas...” (1994: 56).

De manera específica, en relación a la problemática aquí tratada, el presente estudio considera todo proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de información y de comunicación; lo que permite analizar la tarea de alfabetización de adultos en una zona rural desde la comunicación.

En este contexto, la teoría que enmarca la investigación es la *pedagogía dialogadora* de Paulo Freire, reconocida como “la primera teoría latinoamericana de comunicación” (Martín-Barbero, 2002: 9), corriente que también se denomina *comunicación para la educación* o *comunicación educativa*; términos que se utilizan a lo largo de este trabajo indistintamente.

Para presentar la perspectiva teórica que sustenta este estudio, se desarrollan las proposiciones de la *pedagogía dialogadora* que se consideran de utilidad desde el punto de vista comunicacional, ya que la extensión y riqueza de la propuesta freiriana no permite agotarla en este espacio. Si bien Freire participa en los movimientos de la comunicación para el desarrollo, en los que se emplean los medios de comunicación y se les concibe como instrumentos culturales que pueden devolver la palabra a los actores dentro de una 'cultura del silencio', a este trabajo de investigación interesan sus

propuestas relacionadas con la comunicación interpersonal en el quehacer de alfabetización para adultos en el contexto rural. A lo largo de este apartado, las tesis de Freire se enriquecen con las aportaciones de diferentes estudiosos que simpatizan con el pedagogo brasileño a fin de conformar un marco teórico conceptual adecuado al objeto de investigación.

¿Qué elementos de la comunicación educativa de Paulo Freire es pertinente retomar para analizar el proceso de alfabetización de adultos en una zona rural y generar una propuesta que ayude a mejorarlo?

INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Al concebir cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de información y de comunicación, se hace necesario definir cómo se comprenden estos conceptos en la tarea educativa.

En su libro, *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 de sus estructuras en tanto vehículo de la organización de cualquier forma de vida colectiva. Su tiempo es el tiempo social, el de la interacción cotidiana. En esta distinción cualitativa, el investigador mexicano señala que la información supone y requiere de un discurso ya establecido, de mensajes pre-elaborados; mientras que en la comunicación “el discurso forma parte intrínseca de las relaciones práctico-pensantes en estado de flujo continuo, que no están predeterminadas ni pueden calcularse” (López Veneroni, 1997: 8-9).

La confrontación de ambos conceptos no busca tener a menos a la información con respecto de la comunicación, trata simplemente de establecer que se trata de fenómenos diferentes cuyo rol en el proceso de enseñanza aprendizaje también es distinto.

En este sentido, Paulo Freire considera que “la información es un momento fundamental del acto del conocimiento” (1977:19) y, del mismo modo, Mario Kaplun señala que ésta

tiene un “papel necesario [...] en todo proceso de educativo” (1985: 158). Sin embargo, dentro de la perspectiva comunicativa, se evita una transmisión unidireccional de información. Lo que se pretende es que la información se inserte en un proceso de diálogo como base de la comunicación.

Las aportaciones anteriores nos ayudan a precisar que la información es indispensable en los procesos educativos, pero estos últimos no se concretan si no se desarrolla un proceso de comunicación, entendida ésta en los términos arriba descritos. La información y la comunicación son dos momentos distintos en el quehacer de enseñanza-aprendizaje con características también diferentes. No se puede dar la comunicación sin la información, pero la información puede estar presente en un espacio donde no se da la comunicación.

COMUNICACIÓN Y NO EXTENSIÓN

La distinción entre información y comunicación permiten ahora exponer cómo en el quehacer de enseñanza-aprendizaje se da prioridad a una con respecto de otra al tiempo que se generan procesos educativos cualitativamente diferentes. Freire (1970) observa que, de manera general, las relaciones educador-educandos dominantes, en los distintos niveles de la educación, tienen una naturaleza narrativa y una esquema vertical.

“La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en ‘vasijas’, en recipientes que deben ser ‘llenados’ por el educador. [...] En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción ‘bancaria’ de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. [...] el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes.” (Freire, 1970: 78-79)

A esta visión vertical de la educación, que privilegia un proceso de comunicación unidireccional, Paulo Freire propone, para superarlo, la educación ‘problematizadora’ ‘liberadora’. “Al contrario de la concepción ‘bancaria’, la educación problematizadora,

respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su *intencionalidad*, niega los comunicados y da existencia a la comunicación.” (Freire, 1970: 90)

Pero para dar existencia a la comunicación en la pedagogía, y como consecuencia a una educación problematizadora, Freire (1970) propone superar la contradicción “educador-educando” que se concreta en un esquema vertical de mera transmisión de información, para así dar paso al diálogo.

“A través de éste [el diálogo] se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. [...] De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. [...] Ahora, ya nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador.” (Freire, 1970: 92)

Esta transformación de los roles de los actores del quehacer educativo implica necesariamente pasar de la relación vertical a una horizontal, de un proceso de “extensión” a otro de “comunicación”; como lo señala Freire (1973).

Sin olvidar la polisemia del término extensión, en lo referente al quehacer educativo, Freire se interesa en la acepción que lo define como “la acción de extender [...] en su regencia sintáctica de verbo transitivo relativo de doble complementación: extender *algo a*” (1973: 18). En este sentido, agrega el autor,

“[...] en su ‘campo asociativo’ el término extensión se encuentra en relación significativa con *transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación*, etc. Y todos estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en una casi ‘cosa’, lo niegan como un ser de transformación del mundo. Además de negar [...] la formación y constitución de conocimientos auténticos” (Freire, 1973: 21).

De este análisis, insiste el pensador que supo combinar compromiso social con valor científico (Flecha, 1994: 78) “se desprende que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador” (Freire, 1973:21).

COMUNICACIÓN: RELACIÓN *PENSAMIENTO-LENGUAJE-CONTEXTO*

Entonces, para negar a la extensión las connotaciones de un quehacer verdaderamente educativo, Freire propone poner en práctica, en su lugar, la comunicación. “En esta comunicación, que se hace por medio de palabras, no puede romperse la relación *pensamiento-lenguaje-contexto o realidad.*” (Freire, 1973: 79)

Así, la comunicación en una educación dialógica no se comprende en términos de mera transmisión de información (esta última es sólo una parte del proceso), implica tomar en cuenta la cultura de los participantes y, en ella, observar el universo vocabular, lo que implica conocer el contexto en que se desarrollan como individuos y como grupo.

En esta relación necesaria para la comunicación, el educador-educando, interesado en construir una educación dialógica con los educandos-educadores, debe respetar el espacio histórico-cultural de éstos últimos, lo que implica su visión del mundo y su sistema de valores. La situación contraria, en la que en lugar de respetar este espacio se trata de imponer el propio, se concretaría en lo que Paulo Freire (1973) denomina “invasión cultural”. Así, el educador-invasor reduce a los hombres del espacio invadido a meros objetos de su acción al interior de una relación autoritaria: “El primero actúa, los segundos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del primero; éste dice la palabra; los primeros, prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero.” (Freire, 1973: 44) Lo anterior se concreta, agrega el mismo autor, en una dimensión de la teoría anti-dialógica.

En el respeto del espacio histórico-cultural, se hace necesario realizar reflexiones de naturaleza semántica. “El signo debe tener el mismo significado para los sujetos que se comunican, si no la comunicación no es viable entre ambos, por la falta de comprensión indispensable.” (Freire, 1973: 80). En las relaciones que se establecen con los campesinos, independientemente del quehacer que se lleve a cabo con ellos, el uso de un lenguaje técnico puede no permitir la comprensión entre los sujetos. En este mismo sentido, Ann E. Berthoff (en Freire & Macedo, 1989) señala que es necesario pensar al lenguaje más allá

de “medio de comunicación” en tanto vehículo que nos facilita *construir* los significados que comunicamos; éste es también el vehículo que proporcionará un intercambio dialéctico para formular y transformar las ideas en conjunto.

Así, el contexto en el que se lleva a cabo esta relación dialógica-comunicativa se concreta como un referente para actores. En un quehacer educativo de cualquier índole, a los actores sociales “se les problematiza su situación concreta, objetiva, real, para que, captándola críticamente, actúen, también, críticamente sobre ella” (Freire, 1973: 23). Es decir, mediante un diálogo con los individuos se busca conocer sus 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 cognocible que buscan conocer” (Freire, 1973: 28).

En este sentido, “el hombre no puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un ‘ser-en-situación’, es también un ser de trabajo y de transformación del mundo” (Freire, 1973: 29). De esta manera, como señalan el mismo Paulo Freire y Donaldo Macedo (1989) 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. Ambos pedagogos plantean que es necesario construir una campaña de alfabetización crítica que responda a los contextos en los que será llevada a cabo (Freire & Macedo, 1989).

LOS BEMOLES DE LA COMUNICACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO DE ADULTOS CAMPESINOS

La experiencia pedagógico-comunicativa de Paulo Freire, plasmada a lo largo de su obra, permite observar que el diálogo no siempre se logra fácilmente entre los educadores-educandos y los educandos-educadores. La superación de una relación vertical encontrará serias dificultades cuando los actores no logren posicionarse de manera horizontal en su

quehacer educativo.

La no viabilidad del diálogo en el contexto rural, el silencio o escasa expresión verbal de los campesinos, no se da porque éstos sean, por naturaleza, reacios a la comunicación, observa Freire, “hay razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural que explican su rechazo al diálogo” (1973: 52). En este orden, que ha obstaculizado la movilidad social ascendente a los estratos más bajos, señala el autor, éstos se creen, por regla general, “inferiores”; pero para que se consideren así, es preciso que otros, que se ven a sí mismos “superiores”, los perciban de tal modo (Freire, 1973). “Es natural que los campesinos tengan una actitud casi siempre, [...] de desconfianza en relación a aquellos que pretenden dialogar con ellos. En el fondo, esta actitud es de desconfianza, también, de sí mismos. No están seguros de su propia capacidad.” (Freire, 1973: 53)

Con base en lo expuesto, se puede afirmar que la no viabilidad del diálogo es responsabilidad de todas las partes que intentan participar en el quehacer comunicativo, en este caso, los potenciales educadores-educandos y educandos-educadores; sobre todo si pertenecen a contextos sociales, culturales, demográficos y geográficos, diferentes.

Según el guía teórico de este trabajo de investigación, “no será con el antidiálogo que romperemos el silencio campesino, sino con el diálogo, problematizando su propio silencio y sus causas” (Freire, 1973: 54). Este diálogo permitirá, agrega Freire (1973), ganar seguridad, *auto-confianza* e *inter-confianza* en las interacciones de ambas partes. En concordancia con esta propuesta, Ann E. Berthoff 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” (en Freire & Macedo, 1989: 15).

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, Paulo Freire y Donaldo Macedo (1989) consideran que es en este momento cuando se presenta la mejor oportunidad para iniciar una actividad dialogal crítica y motivante. Según estos autores,

una forma de generar diálogo es escucharlos, *hablar con ellos*, no sólo *hablar a ellos*; pues esto último representaría otra forma de no escucharlos (Freire & Macedo, 1989). “Uno debe respetar los niveles de comprensión que poseen los educandos de su propia realidad. Tratar de imponerles la propia comprensión en aras de su liberación implica aceptar soluciones autoritarias como caminos hacia la libertad” (Freire & Macedo, 1989: 60). Escucharlos, según esta lógica, significa legitimar sus 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, 1989).

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, es necesario avocarse a una definición, en este caso la 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” (en Herrera-Aguilar, 2005).

Se parte también 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 (Herrera-Aguilar, 2005).

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 (educación bancaria) y otro donde el conocimiento es “construido” por los diferentes actores que se interrelacionan en un determinado contexto (educación dialogizadora o problematizadora). En lo que respecta al punto de vista comunicacional, se puede observar de forma paralela dos tipos de comunicación: la lineal y la productiva (Nosnik-Ostrowiak, 1997).

Para conducir el análisis de las interacciones sociales se utiliza el concepto de “lógica de comunicación” (Herrera-Aguilar, 2005), estructurado éste con base en las propuestas teóricas del investigador mexicano Abraham Nosnik-Ostrowiak (1997), quien define tres tipos de comunicación: lineal, dinámica y productiva. De esta manera se proponen tres tipos de lógicas de comunicación con las que se categorizan las interacciones sociales observadas en el proceso de alfabetización.

La lógica de comunicación lineal

La lógica de comunicación lineal implica pensar y poner en práctica la comunicación educativa como mera transmisión de comunicación (Herrera-Aguilar, 2005). Según Nosnik-Ostrowiak,

“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)

Se considera que esta lógica de comunicación corresponde al esquema más “tradicional” de educación, donde el aprendizaje y los contenidos están preestablecidos y el esfuerzo mayor lo hace el profesor. Este modelo refleja lo que Juan Díaz Bordenave denomina una “educación que pone énfasis en los contenidos” (1976, citado en Kaplun, 1998: 18) y Paulo Freire (1970) una “educación bancaria”. 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: 170).

La lógica de comunicación dinámica

Dentro de una lógica de comunicación dinámica, los actores conciben y concretan una participación activa en el diálogo (Herrera-Aguilar, 2005), la participación de todos los actores inmersos se da a través de la puestas en práctica de la retroalimentación. Para Nosnik-Ostrowiak,

“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 [...] 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 prerequisite 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 (Herrera-

Aguilar, 2005). En caso de que sea al funcionalismo al que más se acerque el proceso de enseñanza-aprendizaje, el modelo pedagógico se concretaría en una “Educación que pone énfasis en los efectos” Según Díaz Bordenave (1976, citado en Kaplun, 1998).

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-Ostrowiak, Herrera-Aguilar (2005) adecua la expresión y, en lo que respecta a la denominación de la lógica de comunicación, remplacea el calificativo de “productiva” por el de “constructiva”. Según la autora, hablar de una “lógica de comunicación constructiva”, se adapta más fácilmente a un modelo pedagógico constructivista (Herrera-Aguilar, 2005).

Así, en la lógica de 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 (Herrera-Aguilar, 2005).

En esta concepción, según Mario Kaplún (1985), queda refutada la tradicional diferenciación entre emisores y receptores para utilizar el neologismo “emirec”, acuñado por Jean Cloutier (1973, en Kaplun 1985) que concibe a todo hombre como un emisor/receptor dotado y facultado para ambas funciones. Así, el modelo de comunicación que se sustenta puede ser expresado por dos “emirecs” intercambiando mensajes (Kaplun, 1985; 1998).

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. Como se puede observar, se habla aquí de una educación “dialogizadora”, “liberadora”, “transformadora” (Freire, 1970), de una Educación que pone énfasis en el proceso (Díaz Bordenave, 1976, citado en Kaplun, 1998).

MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se desarrolla el proceso metodológico realizado en este estudio. En primer lugar se hace una descripción del terreno de estudio. En segundo lugar se presenta el proyecto de alfabetización “Sí podemos”. En tercer lugar, con base en el contexto que permiten apreciar los dos primeros puntos, se justifica la elección de la perspectiva metodológica. Por último, se detallan las técnicas de investigación y los instrumentos de recolección de datos.

DESCRIPCIÓN DE CONTEXTO

Esta investigación se llevó a cabo en la comunidad de Santa María de Álamos, en el municipio queretano de San Joaquín. La población total de esta comunidad es de 377 personas, de las cuales 103 son analfabetas (aproximadamente 30%), la mayoría adultos de más de 30 años.

Santa María de Álamos es una comunidad alejada de la cabecera municipal de San Joaquín. Se encuentra al norte del municipio y se localiza a 1540 metros sobre el nivel del mar. Se ubica entre una serie de elevaciones naturales que delimitan naturalmente al poblado y que hacen que el terreno sea muy accidentado, tanto para acceder y salir, como para trabajar la tierra. La población se sectoriza en *puertos*, que son asentamientos en los que se divide la comunidad, éstos se conforman básicamente de familias extensas. Santa María de Álamos se fundó hace aproximadamente un siglo, después de las movilizaciones causadas por la revolución mexicana; por esto, se puede considerar una comunidad relativamente joven, en la que han vivido hasta el momento tres generaciones (Rosas, Rivas, 2008).

Actividades

Las actividades principales son la agricultura, la migración y el peonaje; la primera como actividad de subsistencia, la segunda como la actividad económica más fuerte y la tercera como consecuencia de la migración.

Alrededor de un 25% de la población se encuentra trabajando fuera de la comunidad (principalmente en Estados Unidos) para sostener y aliviar la economía familiar. Esta actividad surgió de la falta de posibilidades para generar ingresos, pues la agricultura en la zona es sólo para autoabasto. La mayoría de los migrantes son varones entre los quince y veinte años, aunque también comienzan a emigrar mujeres en las mismas edades, no sólo al extranjero, también dentro del mismo estado (Rosas, Rivas, 2008).

En cuanto a la agricultura, trabajan por temporal debido las características de terreno, el cual dificulta el acceso a maquinaria y equipo de riego. Los principales productos que se siembran en Santa María son el maíz, el frijol y el alberjón. Dado que el proyecto de alfabetización se ejecutó en los meses de junio y julio, éste coincidió con uno de los lapsos de trabajo en las tierras.

Educación

La educación en la comunidad se imparte por el CONAFE para Secundaria y Preescolar; y por la SEP para Primaria y Telesecundaria. Hay dos profesores para la primaria, la cual se cursa en tres ciclos, en cada uno de estos ciclos se atienden a niños de dos grados diferentes. En la Telesecundaria hay un profesor que también se encarga del sistema de educación de adultos (INEA), sin embargo, por sus responsabilidades como profesor y administrativo en la Telesecundaria, no ha podido impartir las sesiones de educación inicial y básica para los adultos de la comunidad. Ninguno de los profesores reside en la comunidad.

Medios de comunicación

La comunidad cuenta con un único acceso que, en tiempo de lluvias, es intransitable; éste se construyó hace quince años (Rosas, Rivas, 2008). Este camino recorre, entre cerros y barrancos, 50km entre la comunidad y la cabecera municipal; el tiempo aproximado de traslado en automóvil es de 2 horas. Aún cuando las condiciones climáticas son buenas, para un vehículo pequeño es difícil desplazarse sin sufrir daños. Por esto, no es muy

común que la población de Santa María se desplace fuera de la zona periódicamente, ni tampoco que reciban visitas del exterior.

La señal para teléfonos celulares en este poblado existe desde 2006, sin embargo, no es posible usarla a menos que se encuentren lugares especiales para recibirla, por lo tanto el uso de celulares no es muy conveniente para recibir llamadas, sino sólo para hacerlas. Hay tres casetas telefónicas, que son el principal medio de comunicación al exterior, pero que no cuentan con un servicio de calidad debido a las condiciones del terreno y a fallas por lluvias intensas; después de época de lluvias es común que alguna de estas casetas deje de funcionar (Rosas, Rivas, 2008).

El servicio postal más cercano está en la cabecera de San Joaquín y no es muy utilizado por los alamenses.

La señal de radio es buena y permite sintonizar alrededor de una docena de estaciones cercanas, aunque no es muy escuchada (Rosas, Rivas, 2008). La señal de televisión abierta es pobre, generalmente se sintoniza para ver telenovelas o futbol, aunque hay familias que han adquirido sistemas de paga satelitales.

Las comunidades de la zona norte de San Joaquín son poblados de tradición oral, pues antes de la generación que actualmente cursa sus estudios, no había oportunidad de acceder a la educación y al aprendizaje de la lectoescritura. La mayoría de los adultos es analfabeta y, a excepción de las narraciones orales que se difunden por los habitantes, no existen registros históricos de estos asentamientos.

EL PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN “SÍ PODEMOS”

Como ya se mencionó, este estudio se enmarca en un proyecto universitario de alfabetización de adultos. Éste se comienza a gestar en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, luego de una inquietud surgida por la revisión de antecedentes de enseñanza de lectoescritura en América Latina.

El equipo de trabajo se conformó con universitarios y docentes de distintas disciplinas como psicología educativa, psicología social, sociología, lenguas modernas, ciencias políticas y comunicación. Este carácter interdisciplinar generó la posibilidad de ejecutar el proyecto desde distintas perspectivas.

Una vez estudiadas las estadísticas de analfabetismo a nivel nacional y estatal, el equipo de trabajo tomó la decisión de trabajar en el municipio queretano de San Joaquín, el cual, hasta ese momento, tenía el índice más alto de adultos analfabetas a nivel estatal (24.4%). Una vez seleccionado el contexto, comenzaron las capacitaciones con el método elegido, que en este caso, para la primera campaña de alfabetización en San Joaquín, fue el desarrollado por Paulo Freire: la palabra generadora. Las razones por las que se eligió trabajar este método fueron principalmente de carácter técnico y logístico, pues conjuntamente se había pensado trabajar con un método cubano denominado *“Yo sí puedo”*, sin embargo, los requerimientos burocráticos y económicos para adecuarlo al contexto queretano impidieron su ejecución.

El equipo de trabajo se dividió en siete comisiones, una de ellas fue la comisión de capacitación y materiales, la cual tenía como tarea proveer de teoría y didáctica a los futuros promotores para poner en marcha el método freiriano, que se caracteriza por su esencia humanista y dialogadora.

Se llegó a la conclusión de trabajar una primera etapa en San Joaquín con una inmersión total de los promotores en comunidad durante 45 días del verano del 2010. Esta etapa consistió en alfabetizar en 11 comunidades del municipio: seis en la zona cabecera-centro y cinco en la zona norte, en la que se encuentra el contexto de este estudio. Estas comunidades son: Santa María de Álamos, San José Carrizal, La Tinaja, Zarza y Somerial y San Agustín.

PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo este estudio en el contexto descrito la perspectiva de investigación que se consideró pertinente es la cualitativa, principalmente porque se trata de un estudio que intenta acercarse a los sujetos sociales para interpretar sus interacciones. 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).

Estudio de caso

Como se menciona en la descripción de contexto, las comunidades en las que se ejecutó el proyecto de alfabetización son poblados alejados de la cabecera municipal, en los cuales es complicado desplazarse por la escasez de transporte. Se concluyó que esta investigación se abordaría como un estudio de caso, pues las técnicas de investigación no podían ser aplicadas diariamente en la totalidad de los grupos de las ocho comunidades de la zona norte de San Joaquín en las que se trabajó la alfabetización, esto, por la

distancia entre cada comunidad que, sin transporte, exigía caminar más de diez horas diarias para visitar las comunidades. Además, el autor de este estudio participó activamente como promotor de un grupo en comunidad y se desempeñó como coordinador de zona del proyecto. Por estas razones se seleccionaron dos grupos de relativa cercanía geográfica en la comunidad de Santa María de Álamos para facilitar la observación y recogida de información.

Técnicas de investigación

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

Para la observación se tomó 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. Dado que el autor se desempeñó directamente en el proceso de alfabetización como promotor, la observación se hizo participativamente, tomando notas de las interacciones observadas durante las sesiones y haciendo uso de los diferentes instrumentos de recolección de datos, los cuales se describen en el siguiente apartado.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Cuestionario *ex-ante* para promotores

Previo a la intervención en comunidad, se programó una capacitación para los promotores del proyecto en la que se definieron las lógicas de comunicación y la pertinencia de su análisis dentro de las sesiones. Posteriormente, acabada la sesión se aplicó un cuestionario a cada promotor presente para conocer su punto de vista acerca del análisis de las lógicas en clase y también para saber cómo pensaban lograr en cada sesión la lógica

de comunicación que les parecía más útil para efectos del proyecto. La siguiente imagen es el cuestionario aplicado a 27 promotores.

Observación de capacitación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

Los organizadores del proyecto “Sí podemos” solicitaron apoyo del INEA para capacitaciones, pues el método que utiliza a nivel nacional esta institución está basado en el método freiriano de *La palabra generadora*, que fue utilizado por el proyecto “Si podemos” para la intervención en San Joaquín. La observación tuvo como objetivo conocer si había variaciones entre el método institucionalizado por el INEA y el original propuesto por Paulo Freire; así como analizar las posibles variaciones para saber si afectaban al proceso del método original, y si era así, cómo repercutían en las interacciones dentro del aula.

Fichas espaciales

Se elaboraron fichas espaciales y de observación (Winkin 1996) para tener un registro gráfico de la disposición de los educandos durante las sesiones de los dos grupos seleccionados. Las fichas espaciales se elaboran en cada sesión dibujando un esquema que represente el espacio inmueble en el que se imparten las clases, así como el mobiliario y otros objetos que se encuentren dentro del aula. Ya que los educandos seleccionan el lugar que ocuparán durante la sesión, se registra el acomodo en la gráfica con un nombre clave para cada persona y, si se presentan cambios en el acomodo durante la clase, se registran en una nueva ficha que se archivará junto con la primera; se elaboran tantas fichas como modificaciones haya en el acomodo, tanto de las personas como del mobiliario. Estos registros se utilizaron para analizar la disposición espacial de cada educando, es decir, de la decisión que tomó en cada sesión respecto a su “lugar” dentro de clase, decisión que implica una observación del espacio, de la cantidad de asistentes, de quiénes son los asistentes, etcétera. Este instrumento se elabora periódicamente para conocer los posibles cambios en esas “decisiones” y saber si afectaron de alguna manera en sus interacciones durante la clase. Adjuntamente al esquema gráfico, se registraron notas en cada ficha; estas notas son observaciones de momentos clave y acompañan al

dibujo para complementar la información y hacerla más precisa. La siguiente imagen es el ejemplo de una ficha de observación.

Entrevistas

Como se menciona al inicio, se elaboraron entrevistas para obtener información de los actores del proceso. Las entrevistas se aplicaron a educandos y promotores, en ambos casos, éstas facilitaron información sobre las lógicas de comunicación desarrolladas en el aula y de las interacciones en la comunidad en espacios y tiempos ajenos a los de la alfabetización.

En cuanto a las entrevistas a educandos, se seleccionaron ocho personas de los dos grupos observados, el criterio de selección fue su disposición al momento de las visitas de seguimiento del proyecto; se pensó hacer más entrevistas pero las ocupaciones de las personas y la duración de las visitas dificultaron el proceso. Además de los datos referentes a las interacciones con el promotor y con sus compañeros, se obtuvo información sobre su percepción del proyecto antes y después de la ejecución, así como de su opinión sobre su desempeño personal y posibles mejoras a este tipo de intervenciones; esto último para la elaboración de la propuesta.

En el caso de las entrevistas a promotores, se decidió aplicarlas no sólo a los promotores de los grupos observados, sino a la totalidad de los promotores que trabajaron en la zona norte de San Joaquín; la razón fue que en las comunidades y los grupos se encontraron características comunes, las cuales permitieron que la información obtenida de cada promotor pudiera ser representativa para efectos del estudio. Algunas de las características semejantes encontradas en los grupos de la zona norte fueron: población rural, índice de migración alto, mayoría de mujeres en las sesiones, ausencias por trabajo en cultivo y cosecha, universo vocabular común, horarios similares, ausencia del INEA en las diferentes comunidades, distracciones en clase causadas por factores semejantes, cancelación de clases por lluvias, y avances pedagógicamente similares. Se obtuvo información que permitió hacer el análisis de las interacciones y de las lógicas de

comunicación predominantes dentro del aula, de interacciones del promotor con la comunidad fuera de los espacios y tiempos de la alfabetización y referencias sobre la comunicación a nivel organizacional, lo que genera fundamentos para elaborar la propuesta comunicativa para una alfabetización dialogizadora.

Grabaciones

Por las circunstancias fue posible grabar sólo la última semana de alfabetización en los dos grupos seleccionados; la falta de equipo y la incapacidad para salir de comunidad por las lluvias, imposibilitó el registro en audio de más sesiones. En total se obtuvieron grabaciones de siete sesiones en los dos grupos observados. Se grabaron las clases de principio a fin y se archivaron anexas a las fichas espaciales correspondientes.

La grabación de las sesiones permitió analizar las acciones verbales realizadas en cada grupo, las cuales son parte de las interacciones sociales. Por lo tanto, se obtuvo información relevante a la lógica de comunicación en cada sesión, la cual fue contrastada con la obtenida de las entrevistas a educandos y promotores.

Diario de campo

Se registraron notas de interés en un diario de campo que sirvió para cruzar datos sobre las interacciones sociales y que complementa la información obtenida de las sesiones grabadas y los otros instrumentos de recolección.

Esquema de trabajo

A continuación se presenta una tabla que muestra los instrumentos de recolección de datos y su utilización para responder a las preguntas de investigación y, de esta manera, alcanzar los objetivos planteados. Algunos de los instrumentos arrojaron información que facilitó la resolución de más de una pregunta y, por lo tanto, de más de un objetivo, además de enriquecer la propuesta de intervención.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS UTILIZADO	OBJETIVO FACILITADO
<p>¿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 la comunidad Santa María de Álamos, municipio de San Joaquín, Querétaro?</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Diario de campo *Fichas Espaciales *Grabaciones 	<p>Observar las interacciones que se dan dentro del quehacer de alfabetización del proyecto “Sí podemos” en la comunidad de Santa María de Álamos, San Joaquín Qro.</p>
<p>¿Qué lógicas de comunicación desarrollan los actores de este proceso de enseñanza-aprendizaje y qué modelo pedagógico se concreta a través de éstas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Diario de campo *Fichas Espaciales *Entrevista educandos *Entrevista promotores *Grabaciones 	<p>Observar y analizar las lógicas de comunicación que desarrollan los actores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>¿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?</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Entrevista promotores *Entrevista educandos *Grabaciones 	<p>Observar si la lógica de comunicación se encamina hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje dialogizador.</p>
<p>¿El método de alfabetización adoptado por el proyecto “Sí podemos” propicia el desarrollo de un proceso enseñanza-aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Entrevista promotores *Entrevista educandos *Grabaciones *Cuestionario <i>ex-ante</i> 	<p>Observar si el método adoptado por el proyecto de alfabetización propicia el desarrollo de un proceso dialogizador para la</p>

dialogizador?		alfabetización.
	<ul style="list-style-type: none"> *Entrevista promotores *Entrevista educandos *Cuestionario <i>ex-ante</i> 	Elaborar, desde la perspectiva comunicacional, una propuesta para un proceso de alfabetización rural basado en el diálogo.
	<ul style="list-style-type: none"> *Cuestionario <i>ex-ante</i> *Entrevistas a promotores y educandos *Grabaciones 	Comprobación-refutación de hipótesis

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se vacía la información recabada de los distintos instrumentos de recolección de datos (diario de campo, entrevistas, fichas espaciales, cuestionarios, grabaciones de clase) para realizar el análisis que nos permitirá generar una propuesta comunicacional para intervenciones educativas.

Se presenta el vaciado de datos de tal manera que, al cruzarlos, se respondan también a las preguntas guías de este estudio. Al final se presenta una conclusión para articular los distintos ítems que se observaron y analizaron.

INTERACCIONES SOCIALES Y LÓGICAS DE COMUNICACIÓN

El análisis de estos elementos pretende dar respuesta a dos de las preguntas de investigación, las cuales se refieren a la manera en que se presentan las interacciones sociales en el aula y fuera de ella. En la primera parte se desarrolla el análisis de la interactividad social a nivel general, es decir, no sólo dentro del aula, sino en la convivencia de promotores y educandos en la comunidad, pues desde el primer contacto entre estos actores se dan procesos de relación que implican por sí mismos una tipo de comunicación específica, la cual se tratará en cada ítem; esto sirve también como contextualización al segundo fragmento de este apartado. En la segunda parte se tratarán las lógicas al interior del aula. Para finalizar el apartado, se genera una conclusión que envuelve los diferentes aspectos tratados.

Anfitriones y huéspedes

En primer lugar, en cuanto a las interacciones sociales, se tenía como objetivo observar a nivel general la dinámica social y su repercusión en la comunicación entre los actores sociales. Los resultados obtenidos permiten señalar que el nivel de confianza es un factor de suma importancia para la gente de la comunidad la cual es, a su vez, *anfitrión* de un proyecto desconocido. En la misma analogía, se retomarán a los promotores como *huéspedes* y a los educandos como *anfitriones* para referirlos fuera de su rol educativo.

Una de las habitantes de Santa María de Álamos comenta sobre el hecho de recibir gente en su comunidad:

“...eso es como lo de la escuela primaria: cuando van llegando no acostumbra uno a platicar mucho y ya cuando hacen sus juntas ya va uno conociendo, así nosotros nos vamos acostumbrando” (LU, 2010).

Una promotora de 24 años, quien trabajó en uno de los grupos observados (Grupo B), responde lo siguiente cuando se le cuestiona sobre las dificultades en la comunicación con los educandos:

“... al principio siempre están esas cosas no? Porque no te conocen [...] al principio pues sí, a las mujeres les costaba. Todavía hoy, una de ellas hizo un comentario, porque pasó al pizarrón, dijo: ay, estoy temblando, [...] entonces fue rarísimo. Porque también [...] Ya habíamos estado juntos mucho tiempo, hemos estado trabajando, se ha dado un ambiente de mucha confianza [...] Ahora que he estado hablando con Don Liborio me decía que sí la describía como una comunidad muy apartada[...] Entonces que alguien externo venga, sobre todo joven, bueno a mí me causaría problemas ser una persona mayor que tenga al frente alguien como tan chavito...” (PA, 2010)

La promotora del otro grupo observado (Grupo A), da su punto de vista sobre estas dificultades

“Yo creo que las dificultades son por la experiencia que tienen con otras instituciones, por ejemplo el INEA, o SEDESOL, que llegan y les dicen tienen que hacer esto, es como que la gente hace lo que le dicen, entonces no había esos espacios para pedir opinión, no los había, aunque iban a talleres o programas pero hacían lo que les decían.” (MA, 2010)

Se puede observar que existe, al inicio, una barrera comunicacional generada por el desconocimiento del foráneo y que a su vez repercute en la comunicación. En este momento de la intervención, la comunicación es predominante lineal, pues apenas se comienza a gestar la relación entre anfitriones y huéspedes

El diálogo implica tiempo, por lo tanto se tiene que tomar en cuenta antes de implementar la campaña de alfabetización. Como señala Freire, el tiempo no se pierde, se gana cualitativamente cuando se piensa que generará mejores resultados: autoconfianza e interconfianza; es natural que el campesino tenga una actitud de desconfianza ante el que quiere dialogar con él. Esto se debe a la estructura social cerrada y opresora (Freire, 1973).

Se podría pensar que con el paso del tiempo, después de que los *anfitriones* se “acostumbran” al *huésped*, la cantidad de información intercambiada aumentaría, sin embargo no se puede hablar de una “cantidad de información” porque, en primer lugar, se entiende la comunicación como algo distinto de la información y, en segundo lugar, porque esto depende de otros factores, como la personalidad de cada individuo y el nivel de conocimientos previos que el educando maneja en cuanto a lectoescritura.

Una de las educandas con mayor nivel de conocimientos en lectoescritura y a la vez con mayor participación en el proyecto, comenta sobre las personas que son menos activas oralmente:

“...hay personas que yo he visto que les han preguntado y dicen que no saben. Cuando yo asisto a pláticas de salud somos las mismas que contestamos, hay otras señoras que también contestan y nos dicen los de las pláticas: ‘ustedes no contesten ahora vamos a dejar a las otras’, y si deben de saber porque ya llevan tiempo” (BEL, 2010)

Por su parte, una educanda con poca experiencia en lectoescritura comenta sobre sus compañeros avanzados:

“... esos ya sabían, ya no les daba pena de hablar, de leer, porque ya saben; y uno que no sabía... siente uno como pena” (CEL, 2010)

Otro de los educandos rezagados, cuando se le pregunta quienes hablaban más en clase, responde:

“Pues yo creo que serán los que ya saben ¿no?... porque ya saben leer, y los que no, nos da pena” (LU, 2010)

Un promotor de la comunidad de Zarza y Somerial comenta en la entrevista:

“... la gente que ya sabe participa más y los que no saben pues obviamente están tímidos ante la presión del grupo. Las participaciones casi nunca eran voluntarias, siempre tenía que soltar una pregunta directa a alguien y los que ya sabían eran los únicos que hablaban porque conocían la respuesta, cuando yo les preguntaba en el círculo de cultura, solamente temas que no fuera académicos era cuando empezaban a hablar, en el círculo de cultura era cuando participaban. Y pues con el tiempo obviamente el diálogo fue siendo más fluido, tanto por la comprensión de las palabras, de su acento, y por la confianza que se va generando” (IS, 2010)

Otra persona con poca experiencia en letras responde así cuando se le pregunta si le gustaba participar en clase

“Un poquito, un poquito que le entendí yo” (CON, 2010)

Se observa en los comentarios que hay una relación proporcional entre la cantidad de participaciones dentro del aula y las nociones que cada uno de ellos tiene de la lectoescritura. Como los educandos manifiestan, el hecho de no conocer la respuesta genera vergüenza para participar. Se desarrolla una dinámica que consiste en esperar a que aquellos que conocen la respuesta o que tienen más experiencia en lectoescritura, respondan, como se ve en el cuadro.

Esto implica que, al inicio del curso, quienes no han tenido contacto alguno con las letras permanezcan en silencio durante la sesión, como se ve en el siguiente fragmento de una transcripción de clase del Grupo B.

-PA: ¿Cómo es la d, para dónde va la...? ¡¡¡Shhhhh, nadie!!! ¿para dónde va el palito, Carlos, para que fuera una d?

Silencio

-C: (Risa) *nervioso*

-D: Esa es la b...

-PA: ¿Dónde se lo pongo, hacia abajo, hacia arriba, dónde?

[...]

-PA: ¿Dónde lleva el palito? Ayúdame Donato

-H: Arriba...

-D: Arriba, maestra

-PA: Arriba, muy bien

27 julio, 19:30. Grupo B

Es necesario entonces, tomar en cuenta los distintos factores que afectan al proceso comunicacional entre anfitriones y huéspedes para desarrollar una conclusión al respecto, articulando el análisis de las dinámicas de grupo, los factores individuales (como las nociones previas y la personalidad) y los elementos que los mismos anfitriones

priorizan, como la confianza. Se observa en las distintas entrevistas a educandos que este valor tiene cierto peso en el momento de entablar una relación académica, sin embargo, la confianza no se genera en su totalidad dentro del salón de clase.

Una de las compañeras responde esto al preguntarle cuál había sido su primera impresión en el momento en que se le visitó para invitarla al proyecto:

“Pos le digo que cuando fueron a invitarme que usted me dijo que para enseñarnos a leer y que quería que le enseñáramos a trabajar, y le dijimos que si quería le enseñábamos, como que lo tomé a la chanza, como en risa...” (CON, 2010).

En este momento del proceso, cuando se han integrado los grupos, se distingue una relación entre actores conformada por comunicación dinámica, aunque en algunos momentos sigue siendo lineal. Se considera dinámica pues los grupos están ya formados, lo que implica que la labor de convencimiento del promotor y el interés de los anfitriones, se tradujeron en acciones para crear grupos de trabajo educativo.

Aunque hasta este punto la comunicación oral es escasa por parte de la mayoría de los anfitriones, no podemos “medir” la participación de un educando por la cantidad de palabras que emite en el grupo. No es posible pensar la participación bajo criterios ortodoxos que llevan a concluir que un educando no participa porque no habla.

Es necesario tomar en cuenta otros indicadores para establecer un juicio sobre la participación de los individuos en proyectos de esta naturaleza, sobre todo en contextos como el de esta investigación. Por estas razones, se deriva que la comunicación lineal que se da en el momento de contacto entre anfitriones y huéspedes, es superada con un modelo de comunicación dinámica al momento de conformar los grupos de trabajo, lo que no necesariamente significa que esta lógica lineal no se pueda presentar en otro momento del proceso.

Convivencia en comunidad y emocionalidad

El hecho de convivir con los educandos en espacios y tiempos distintos a las sesiones de alfabetización genera, en la mayoría de los anfitriones, una actitud más abierta a la participación.

En la entrevista a promotores se les pregunta, respecto a su rol de huéspedes, sobre la convivencia con los anfitriones y si creen que el hecho de vivir en la comunidad afectó de alguna manera a la intervención educativa.

El promotor de la comunidad de San José Carrizal responde:

“..sí, muchísimo, porque no es lo mismo [...] nada más va a dar clase un rato, está en la clase, enseña y ya [...] toda esa convivencia ya más humana, con un sentido diferente, a la educación y al mismo programa, al método le da un sentido diferente, ya no es ver como esa figura de poder, de conocimiento que está frente a ti, sino como esa figura que también se pone de tu lado, que también tiene ganas de aprende [...] y también mostrar tu parte humana, que también tienes una parte ignorante...” (C, 2010).

La promotora del Grupo B en Santa María de Álamos da su opinión:

“Ayudó mucho porque les dio una [...] una constancia, ellos no tenían concebido ese espacio para ir a leer y escribir, o para hablar de ellos o de ellas [...] Con la gente de allá arriba. Había muchas preguntas con respecto a que si nos pagaban o no, y todo eso que te depositan cuando te llaman maestro, [...] me costó mucho trabajo lidiar con eso. Como de que la gente no se anime a decir las cosas que sabe porque hay alguien que se supone que sabe al frente” (PA, 2010)

El promotor de la comunidad de Zarza y Somerial explica:

“Sí, definitivamente [...] pues toda la cultura la conoces fuera del aula, y con eso entiendes mucho de cómo se comportan dentro del aula, como por ejemplo la timidez, o porqué las personas no van a clases, o porqué van puras mujeres o esas cosas”. (IS, 2010)

La promotora de la comunidad de San José Carrizal comenta:

“...nos ayudó mucho el hecho de estar viviendo ahí con ellos, que ellos tuvieran la confianza de platicarnos cosas porque vivíamos con ellos en la comunidad, y convivíamos prácticamente diario con la gente que vivía alrededor y con las que no igualmente...” (GI, 2010)

Una de las características en el discurso de anfitriones -y que también se observa en el de huéspedes- es la dimensión emocional que cada individuo rescata de las relaciones interpersonales, tanto fuera como dentro del aula. Varios de los educandos relacionan su

decisión de participar y mantenerse en el proyecto con emociones positivas que surgen de la convivencia cotidiana. Otros expresaron, al finalizar el proyecto, una correlación entre satisfacción personal y emociones experimentadas.

Una de las educandas del Grupo A, comenta en la entrevista:

“...luego me decían mis muchachas ‘¿Por qué tienes tus maestros tan buenos mamá? ¿Por qué te hablan ancina (sic) de Chelito? Te quieren mucho tus maestros, son muy buenos’ y por eso voy porque si fueran bien aferrados con uno, pos (sic) no. Sí me sentí a gusto, tenemos cariño. Yo tengo respeto a ustedes y ustedes conmigo; que si fueran (sic) corajudos no viniera yo” (CON, 2010).

Otra compañera del mismo grupo manifiesta:

“De hecho el día que se fueron [los promotores] me sentía triste los primeros días” (BEL, 2010)

Estos comentarios reflejan la importancia que los educandos dan a las emociones, las cuales a su vez inciden en la percepción que tienen de los promotores y del mismo proyecto. Un aspecto que para Freire no es de poca relevancia, pues señala que es necesario analizar los tipos de comunicación que propone Urban (emocional e intelectual), sabiendo que la emocional no es crítica y debe orientarse no a la relación entre los sujetos, sino a la admiración por el sujeto que están por conocer (en este caso la lectoescritura). Para después comenzar a acercarse a él por medio de comunicación intelectual, pues como agrega el autor, la aproximación afectiva no es suficiente para disminuir la distancia existente que implican status sociales distintos, en este caso el del promotor y el de los educandos y educandas (Freire, 1973).

Esta distancia, fundada en la diferencia de status, involucra una concepción pre-dialógica, es decir, el status del huésped en tanto “el que sabe” y el status del anfitrión en tanto “ignorante”, aún no se superan; el dinamismo en la comunicación no admite, hasta este momento del proceso, un trato recíprocamente horizontal, aunque haya retroalimentación. Los promotores, como se observa en sus comentarios, manejan un discurso que refleja el interés por superar el paradigma maestro-estudiante, concedor-ignorante. Es decir, tienen la intención de formar parte de la comunidad y conciben el acto educativo como un acto de comunicación, no sólo de intercambio de información, esto es

una lógica de comunicación constructiva. Como se ve en el siguiente comentario de una de las educandas del Grupo A, dicha intención da frutos hasta cierto punto:

“Tenían la... ¿cómo dijera yo?, pues que no les daba pena platicar con nosotros; como si hubiéramos sido de aquí del rancho”. (LU, 2010).

Gracias a la concepción de la comunicación como un fenómeno constructivo por parte de los promotores, se logró un nivel de confianza tal, que los anfitriones dejaron de percibir al huésped como la “novedad”, y éste se volvió parte del lugar. Sin embargo, no se puede afirmar que se haya superado la dicotomía maestro-estudiante al interior del aula. Las interacciones asentaron hasta este momento una diferencia en el status, por esto se puede afirmar que los educandos manejan una lógica lineal de la comunicación, que no será superada hasta que conciban este fenómeno como un intercambio entre actores activos y sin niveles jerárquicos.

Es por esto que no se logra todavía en la relación el carácter de diálogo que, estrictamente requiere de una participación activa y desde posiciones equitativas. Lo anterior no significa que se hayan dado prácticas de antidiálogo, pues éste es la práctica para intentar bloquear cualquier intento de participación, tornando la dinámica vertical y unidireccional (FREIRE, 1973). En otras palabras, el antidiálogo no es solamente la ausencia de diálogo, es una actitud que pretende negar la alteridad del individuo volviéndolo pasivo y relegándolo a un rol en el que sólo escuchará acriticamente al que posee el conocimiento. En este caso no existe antidiálogo porque la intención de los promotores es fomentar la participación y destruir la visión del maestro como superior, generando un ambiente más favorable para la participación y la comunicación.

En cuanto al tipo de comunicación que se distingue en las interacciones asentadas sobre la emocionalidad se puede afirmar que, aún cuando la participación oral para efectos de la labor educativa es escasa, se considera dinámica pues envuelve acciones que permiten la permanencia de los educandos en el proceso. Más adelante se desarrollará el análisis de las lógicas de comunicación estrictamente al interior del aula.

Comunicación verbal y no verbal

Las interacciones sociales se manifiestan con mayor claridad en la comunicación verbal, no obstante, es pertinente prestar atención a la comunicación no verbal. En zonas rurales como Santa María de Álamos, la comunicación no verbal tiene particularidades que, en ámbitos urbanos, son difíciles de encontrar. Una de esas particularidades, que se encuentra registrada en el diario de campo, es la cordialidad en los encuentros casuales entre huéspedes y anfitriones dentro de la comunidad. Uno de estos gestos de cordialidad es una sonrisa y un apretón de manos al saludar.

Este tipo de detalles en la comunicación son de relevancia pues permiten dar cuenta de que las relaciones entre actores sociales no se limitan a la acción oral y que, por ende, es necesario advertir cualquier indicio de interactividad social antes de juzgar el nivel de participación de los educandos. Este tipo de interacciones se dieron de manera permanente durante la estancia en comunidad y, según los promotores entrevistados, son un estímulo a la labor de alfabetización.

El promotor de San José Carrizal explica:

“...en general entre ellas [las personas de la comunidad] y mi persona el trato fue bastante bueno, fue muy cordial, fue muy amable, incluso yo creo también que llegué a crear lazos afectivos con varias personas, [...] como una relación de agradecimiento, de solidaridad, de cooperación. Siempre fue muy cordial y fue muy afectuosa” (C, 2010).

Su compañera promotora en la misma comunidad agrega:

“...la gente nos tenía confianza, las clases y fuera de las clases era una relación cómoda, cálida, buena, eso nos animó” (GI, 2010).

Otro factor que influye en la dinámica de interacción es el hecho de que los anfitriones fueran vecinos y conocidos entre sí. Esta comunidad, como se describe en el Marco Metodológico, es un poblado formado por varias familias extensas, las cuales han convivido durante tres generaciones, que es la edad que tiene Santa María de Álamos como poblado. Esto ha generado que los habitantes se conozcan mutuamente, hasta cierto punto. Lo cual, para efectos del proyecto, permitió generar grupos en los que los

integrantes se encontraran familiarizados entre sí. Una estudiante del Grupo A, en Santa María de Álamos, comenta:

“Pues yo digo que nos llevamos bien, porque pues todos estuvimos juntos, pues el ambiente era bueno, yo me sentía bien, sí, contenta con los demás [...] entre más alumnos hay pues más se anima uno a estudiar también [...] Como semos (sic) todos conocidos, todos somos de aquí...”
(BEL, 2010)

Otra compañera del mismo grupo afirma:

“Pues con unos me llevo bien y con otros no [...] Cuando nos ponían a hacer “jueguitos” convivía uno parejo” (CEL, 2010).

Este comentario de una estudiante del mismo grupo deja ver otro factor que influye en las interacciones al interior del aula:

“...si venían todas me sentía mejor aquí, con confianza. Con mis amigas” (CON, 2010).

Este factor puede afectar tanto de manera positiva como negativa pues, como se ve en una de los comentarios anteriores, la convivencia cotidiana en ocasiones trae conflictos, los cuales podrían extrapolarse a las sesiones. Sin embargo, en ninguno de los dos grupos de trabajo observados se suscita algún incidente por esta razón. Se puede inferir, por uno de los comentarios, que el trabajo en clase permite el acercamiento entre educandos que tienen conflictos previos al proyecto, no obstante, como señala la persona, con las actividades conviven “parejo”.

Esto es un síntoma favorable en cuestiones de interactividad social, pero no es posible afirmar que, *per se*, las dinámicas en clase alivien las fricciones existentes entre anfitriones, ni tampoco que las mantengan al margen del proceso a lo largo del proyecto. Para profundizar en este aspecto sería necesario indagar la naturaleza y gravedad de estos conflictos, lo cual no incumbe a este estudio. La promotora del Grupo B comenta al respecto:

“...me sorprendió mucho el respeto que hubo porque poco a poco me fui enterando de los conflictos internos y nunca me había percatado que no se saludaban todas y cosas así. Pero después era más notorio, y aún así, ese espacio era específicamente para ellas, independientemente de que tuvieran sus broncas respetaban mucho esa parte, incluso se

ayudaban, no directamente pero participaban, creo que sí lograron conformar un muy buen grupo” (PA, 2010)

El promotor de Zarza y Somerial comparte lo siguiente sobre el mismo aspecto:

“...los grupos no eran muy grandes y todas las personas se conocían, incluso... una persona que llevaba a sus hijos los terminaba regañando una persona que no era su mamá, les decía que se estuvieran quietos [...] no vi algo negativo en su relación, yo vi que todas se comunicaban muy bien y se entendían perfectamente” (IS, 2010)

El siguiente comentario de la promotora en San José Carrizal permite ver que en ocasiones estas diferencias permean la dinámica grupal:

“...había unas cuestiones como que algunas personas no se llevaban con otras [...] incluso me lo llegaron a decir, si viene menganito a clases pues yo no. Pero eran como cuestiones más personales de la comunidad que del método” (GIN, 2010)

Un promotor que trabajó en un grupo de varios hermanos varones señala:

“Los hermanos querían apoyar al que no entendía diciéndole que sí se podía y que no era tan difícil, no me pareció que hubiera problemas” (PE, 2010)

Como se ve, los promotores se percatan de cuestiones negativas en las relaciones de la comunidad. No obstante los anfitriones, en la mayoría de los casos, mantienen sus diferencias al margen del proceso educativo, aunque, como se observa en los comentarios anteriores, es un factor que altera la estructura comunicacional en clase. Por otro lado, en grupos conformados por familiares cercanos, las interacciones se dan en un ambiente de intimidad y compañerismo que evita roces. En este tipo de grupos, las posibles diferencias entre integrantes no llegaron al ámbito educativo, aunque es probable, como en cualquier círculo familiar, que haya conflictos internos.

Las particularidades del contexto arrojan indicadores que son disímiles en otro tipo de poblados, como en una ciudad por ejemplo, en donde los grupos de alfabetización se conforman de manera distinta. Se puede señalar que uno de los rasgos distintivos en este tipo de comunidades es la conformación de grupos con individuos conocidos entre sí, lo cual no garantiza que el ambiente dentro de las sesiones sea siempre de cordialidad, de hecho, como se puede ver, es probable que represente un reto para el promotor, tanto en su labor educativa, como en su rol de huésped.

Otro aspecto sobresaliente que aparece en varios comentarios de educandas, es la relación que hacen entre la cantidad de personas en una sesión y el ambiente de la clase. Parece ser que las sesiones con mayor número de asistentes son más favorables para generar un ambiente de trabajo “agradable”. A su vez, éste ambiente agradable propicia distintos tipos de participación, como la cooperación en dinámicas de clase y la comunicación oral.

Para afirmar que un modelo de comunicación es constructivo, se toman en cuenta varios aspectos. En primer lugar, la lógica de comunicación constructiva implica acción dialógica entre educandos/anfitriones y promotores/huéspedes, lo cual quiere decir que ambas partes han derribado las barreras jerárquicas que representan los roles de “maestro” y “alumno”. Por otra parte, la construcción del proceso educativo se da en términos de igualdad; no es posible afirmar que un modelo de comunicación es constructivo si el trazado de los planes didácticos se limita al criterio de los promotores.

Por lo anterior, se apunta que en este momento del proceso se da un modelo de comunicación dinámica.

Espacio e interacción

Con el registro de las fichas espaciales es posible observar que las variaciones en el acomodamiento de los educandos son mínimas y éstas no influyeron de manera decisiva en la dinámica de las sesiones. Los integrantes, en su mayoría mujeres, mantienen un patrón de acomodamiento similar a lo largo del proceso. Este acomodamiento consiste en ubicarse frente al pizarrón sin un *orden geométrico*, que a la vez permite a las educandas con menor experiencia en lectoescritura, situarse cerca del promotor y estar más cerca de las actividades en el pizarrón.

Por las observaciones al respecto, se puede afirmar que esta estructura se da en mayor parte gracias a los educandos más instruidos en lectoescritura (semis), quienes toman su

lugar en los asientos posteriores para que los compañeros rezagados (puros)¹ ocupen los lugares el frente. En ocasiones, cuando los educandos *puros* eligen su lugar antes que los *semis*, suelen hacerlo en los asientos posteriores, incluso moviendo las sillas hasta la parte más alejada del *núcleo*², o cerca de la salida. Cuando esto ocurre, el promotor les pide que se acerquen al grupo para escuchar la clase y estar más cerca, como se ve en el siguiente cuadro.

-HERL: Buenas tardes...entra en el salón

-PROMOTOR: Buenas tardes, pásele doña Herlinda, siéntese acá para que quedemos más cerquita todos, (LE DICE AL VER QUE TOMA UNA SILLA Y PRETENDE JALARLA A UNA ESQUINA DEL SALÓN EN DÓNDE QUEDA ALEJADA DEL GRUPO. LAS DEMÁS COMPAÑERAS LE HACEN UN LUGAR ENTRE ELLAS)... A ver, ¿quién quiere, quién armó la primera palabra? ¿Sí trajo sus tarjetitas doña Mica?...

27 de julio, 16:40. Grupo A.

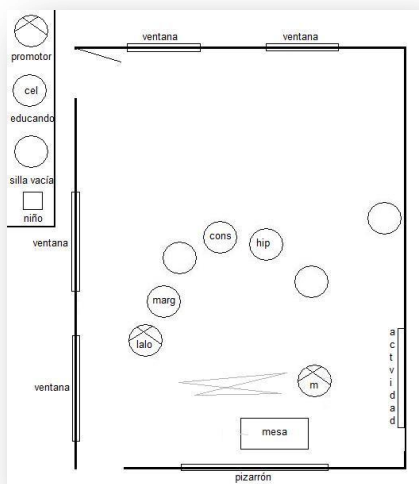
Parece ser que por saberse en un nivel distinto al de algunos de sus compañeros *semis*, los *puros* prefieren permanecer lejos del *núcleo*. Si se hace una relación entre este fenómeno y la poca participación oral de los *puros*, se puede derivar que, en algunos casos, éstos buscan un lugar fuera del *núcleo* para, de alguna manera, no ser ellos a quienes se les dé la palabra y tengan que hablar en voz alta para el grupo. Hay quienes toman una actitud distinta y prefieren ubicarse cerca de la actividad, en este caso se puede deducir que son reflexivos de su relativa “desventaja” y que además de tenerla presente, actúan de acuerdo a esta lógica.

En cambio, los educandos y educandas con mayor experiencia parecen indiferentes al momento de decidir su lugar en la sesiones. Independientemente de su acomodamiento, ellos siguen siendo oralmente más activos, de hecho, algunos participan en demasía y acaparan la atención del grupo. No se puede englobar en esta actitud a la totalidad de los *semis*, pues es un indicador que varía dependiendo del carácter de cada individuo. De

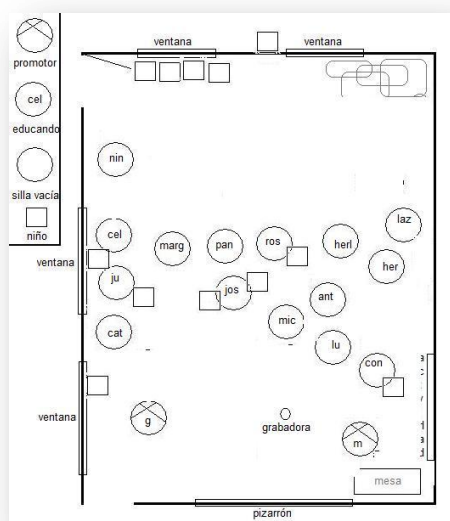
¹ Para efectos de practicidad, cuando sea estrictamente necesario se utilizarán estas fórmulas (*semis* y *puros*) para nombrar a los educandos, teniendo en cuenta, desde una perspectiva humanista, que no es aceptable etiquetar a los integrantes de un grupo educativo por su nivel de conocimientos.

² Se utilizará este término para referir el espacio de mayor actividad grupal dentro de las sesiones de alfabetización.

hecho, una de las educandas con mayor nivel en lectoescritura (MARG), es menos participativa verbalmente que algunos de sus compañeros *puros*, y se puede observar en las fichas espaciales que mantiene un patrón regular en su acomodamiento dentro del aula. Su participación más visible es como guía de los compañeros que toman lugar cerca de ella. En las siguientes fichas se puede ver su acomodo similar en momentos separados por un lapso significativo.



28 junio, 16:00. Grupo A.



27 de julio, 16:30. Grupo A.

En el análisis de interactividad espacial se observa también que prevalece una lógica de comunicación dinámica. Aunque la actividad oral se da mayormente por los *semis*, hay acciones que enmarcan retroalimentación entre los integrantes, una de estas acciones es el apoyo que las compañeras más experimentadas dan a quienes apenas se acercan a la lectoescritura.

Es importante señalar, con base en las observaciones y el análisis, que las lógicas de comunicación no son excluyentes entre sí, esto quiere decir que posiblemente se dé una modelo dinámica a la vez que en otra parte del aula se esté observando una comunicación lineal. Un ejemplo de esto es el momento en que el promotor le pide a la educanda que tome un lugar cerca del núcleo. Al pedir que tome un lugar que al promotor le parece mejor, enmarca una figura de relación unidireccional. Al mismo tiempo se ve trabajar a los compañeros colaborando entre sí.

Lógicas de comunicación al interior del aula

Otro de los objetivos es conocer cuál es la lógica de comunicación que, de manera general, prevalece en el proceso educativo. Es complejo pretender estudiar las lógicas por separado, por un lado fuera del aula y por otro al interior. Las interacciones sociales se manifiestan como un flujo continuo de acciones verbales y no verbales que no distingue, en este caso, los espacios correspondientes a la alfabetización y los ajenos a ésta. El trato entre anfitriones y huéspedes se da de manera natural en todo momento. Por lo anterior, no se puede pensar que los modelos comunicacionales al interior del aula son independientes a los del exterior, pues las interacciones que tienen lugar en el ámbito educativo afectarán de alguna manera al exterior, y viceversa.

No obstante, respondiendo al interés de este estudio, se hace énfasis en el análisis comunicacional de la labor educativa, sin que éste aparezca como arbitrario e independiente respecto de las interacciones fuera del aula. En la primera parte se presentan resultados del cuestionario *ex-ante*, después se desarrolla el análisis de

aspectos sobresalientes en grupos no observados y, por último, se presentan resultados y análisis de los grupos observados (A y B), así como la conclusión de este apartado.

Nociones previas en los promotores

Como se indica en la metodología, se aplicó a los promotores de las zonas norte y centro un cuestionario previo a la intervención. Este instrumento tenía como objetivo conocer el nivel de conciencia que tienen los promotores acerca de las lógicas de comunicación y la importancia de su análisis para lograr una alfabetización basada en el diálogo. Este cuestionario se diseñó después de una capacitación sobre comunicación en el aula, en la cual se trató el tema de interacciones sociales y lógicas de comunicación. Aunque éste se aplicó a la totalidad de los promotores del proyecto “Sí Podemos”, aquí se trata sólo la información que incumbe al contexto observado, es decir, la que corresponde a la zona norte de San Joaquín.

Una de las interrogantes se formuló para conocer, según las palabras de cada educador, cuál era la lógica de comunicación que les parecía más favorable según la intervención educativa que se esperaba lograr y por qué. La siguiente tabla muestra las respuestas.

Tomando en cuenta las lógicas de comunicación lineal, dinámica y constructiva, ¿cuál crees que sea más recomendable para lograr el proceso de alfabetización esperado?	
Promotor(a)-Comunidad	Respuesta
MA-Grupo A, Santa María de Álamos	Constructiva
PA-Grupo B, Santa María de Álamos	Constructiva
C-San José Carrizal	Constructiva
GI-San José Carrizal	Constructiva
IS-Zarza y Somerial	Constructiva

CA-Zarza y Somerial	Constructiva
MRC-San Agustín	Dinámica
PE-La Tinaja	Las tres

Tabla 1.0

Como se ve, la lógica de comunicación constructiva (LCC) es la que, a decir de la mayoría de los promotores de la zona norte, se considera más pertinente para llevar a la acción en el aula. El promotor de la comunidad de San Agustín responde que la más recomendable es la lógica de comunicación dinámica (LCD), sus razones son las siguientes:

“Es el punto medio para que el aprendizaje sea significativo. Permite además llevar un diagnóstico continuo sobre el aprendizaje. Hay más control para reconocer las áreas débiles en el proceso pero también hay confianza por parte del alumno” (MRC, 2010).

Este promotor aporta un punto de vista interesante. Parece ser que, para él, la LCD es una especie de punto intermedio entre la lógica de comunicación lineal (LCL) y la LCC; por lo tanto, tomaría aspectos de ambos extremos. Se puede inferir que él considera la LCC como un estado comunicacional basado en la democracia y espontaneidad pedagógica, el cual no ofrece al educador la posibilidad de llevar un control sobre el proceso. Este control lo rescata del carácter unidireccional de la LCL la cual, según su discurso, permitiría vigilar el proceso para reconocer las debilidades en la enseñanza-aprendizaje.

Cabe recordar que una LCC no implica espontaneidad en el proceso de alfabetización ni en cualquier labor educativa; ni significa, mucho menos, que el papel del profesor o promotor deje de ser elemental en tanto guía de los alfabetizandos. Como señala Freire (1973), si la educación es dialógica el papel del profesor es igualmente importante. Lo anterior significa que el paso a un modelo de comunicación constructivo no implica, para el guía, una pérdida de control en el accionar pedagógico.

Otra respuesta que resalta por su peculiaridad es la del promotor de la comunidad de La Tinaja, quien trabajó en un grupo formado por varios hermanos varones. Él menciona que las tres lógicas de comunicación son necesarias en el proceso, sus razones son estas:

“Consideraría que si bien la lineal es la menos deseable de todas, las tres serán útiles atendiendo las características del grupo, y las circunstancias. Por más que llegemos con métodos innovadores [...], la experiencia de la gente puede no coincidir con nuestros ideales e imaginarios” (PE, 2010)

Aclara que, para él, la LCL es la menos deseable, sin embargo afirma que se deben manejar las tres lógicas dentro del proceso. Un aspecto que apunta es que el modelo de comunicación no sólo depende de la lógica comunicacional del promotor. Anota que la experiencia de los propios anfitriones influye de manera tal, que los convierte en partícipes de la dirección que tomen las interacciones en determinado momento. Un señalamiento muy oportuno pues, si se espera que el acto educativo se base en el diálogo, será necesario pensar la comunicación como un fenómeno edificado tanto por educandos/anfitriones como por educadores/huéspedes. Por ende, se apunta que un modelo de comunicación favorable no es sólo responsabilidad del promotor.

En cuanto a los promotores que consideran la LCC como óptima para efectos de la intervención educativa, se anotan los siguientes comentarios. El promotor de la comunidad de Zarza y Somerial anota sus razones:

“Cuando el grupo contribuye se aporta más información...” (IS, 2010)

El promotor de San José Carrizal comenta:

“Creo que el aprendizaje que es construido en colaboración con el educando puede ser más significativo para él” (C, 2010)

La promotora del Grupo A de Santa María de Álamos, que se desempeña como psicóloga educativa, contesta:

“Es, en cuestión de pedagogía, más favorable para los participantes” (MA, 2010)

Los promotores apuntan que con la LCC se propicia la participación de los alfabetizandos, lo que hace que el aprendizaje se vuelva más significativo, pues se enriquece de su experiencia y necesidades específicas.

Es posible dar cuenta de las nociones previas a la intervención por medio de los resultados de este cuestionario. Se puede observar que la mayoría de los promotores dan importancia a la participación del educando en el proceso, por lo cual creen conveniente

lograr un modelo comunicacionalmente constructivo para la alfabetización. Esto significa que hay un esquema prácticamente homogéneo en las nociones de los educadores.

Los resultados de este cuestionario servirán para contrastar la información con las observaciones que hacen los mismos promotores al finalizar el proceso, en el marco de las entrevistas.

La comunicación en el aula

Otro de los objetivos de este estudio es observar y analizar las interacciones dentro del aula para definir cuál es la lógica de comunicación que prevalece al interior de los grupos observados. En primer lugar se presentan, tomados de las entrevistas, los comentarios de promotores en los que se aborda el tema de las lógicas; en esta parte se comparan los argumentos de promotores con fragmentos de las grabaciones en clase. En segundo lugar se detalla el análisis de cada una de las lógicas y se presentan los argumentos que señalan cuál de las tres se observa con mayor frecuencia en el proceso de alfabetización.

En la entrevista a promotores se diseñó una pregunta que permite conocer el punto de vista de cada uno de ellos sobre las interacciones en el grupo, de manera que señalaran qué lógica de comunicación había prevalecido en su grupo. Como se señaló en la metodología, aunque sólo se observaron dos grupos directamente (Grupo A y Grupo B), las características de los grupos que atendieron los demás promotores en la zona norte permiten circunscribirlos conjuntamente con los observados dadas sus similitudes y semejanzas.

El promotor de San José Carrizal, que actualmente cursa la licenciatura de sociología, comenta:

“En un primer momento tal vez, de las letras, de las sílabas, de la conformación de palabras sí siento que era sí como más lineal, un poco más impositivo, pero en cuanto [...] a la forma creo que sí era [...] negociada, más dinámica[...] En cuanto a toda la clase creo que sí era como más constructiva, tanto de que ellos ponían de su parte como que yo intentaba amoldarme a lo que se manejaba en la clase, a su lenguaje, a los temas, yo era sólo como coordinador...” (C, 2010).

Como se observa, el promotor señala que su proceso inicial sí presentó en su mayoría rasgos de una LCL, pues, como comenta, la interacción era, de alguna manera, impositiva. Esto se relaciona con las ideas anteriores en las que se advierte que, en los primeros días de la intervención, los anfitriones aún no se “acostumbran” a la presencia de los promotores, lo que genera cierto clima de desconfianza en las interacciones. Esto quiere decir que aún cuando se logra una LCD que permite la conformación de grupos, no desaparece del todo la LCL. La linealidad, según los promotores, afecta sobre todo en la participación oral de los asistentes.

El mismo promotor señala:

“La verdad reconozco que en las primeras clases sí me pasó eso, yo quería regresar su atención a la palabra, más bien, yo creía que su atención estaba en la palabra y que se estaban distraendo con otra cosa, pero sin embargo era al contrario, su atención estaba en otra cosa y yo los estaba distraendo...” (C, 2010)

Como se explica anteriormente, la generación de una lógica de comunicación favorable no sólo es responsabilidad del educador. En el comentario anterior se observa con claridad que un proceso dialógico está sometido a una capacidad de escucha y de lectura de las circunstancias.

Se puede apuntar que las revivificaciones momentáneas de momentos lineales no sólo provienen de la falta de participación oral de los educandos, sino de una desatención de las circunstancias por parte del educador. Si se pretende seguir una metodología basada en las pretensiones del proyecto, se corre el riesgo de caer en actitudes de antidiálogo; como señala Freire (1984), la metodología se construye a partir de la praxis, tiene que ser construida por los hombres. El promotor continúa:

“...entonces lo que hacía en ese sentido era ver en qué estaban concentrados ellos y pues cambiar la palabra, cambiar la dinámica para centrarme donde ellos tenían su atención y en ese sentido pues captar toda la atención y en general la dinámica para la clase” (C, 2010).

La compañera promotora en la misma comunidad, egresada de psicología educativa, comenta:

“La dinámica. Yo creo que hubo momentos de las tres, [...] la constructiva se dio casi hasta el final [...] Pero sí, predominantemente la dinámica” (GI, 2010)

La promotora comenta que la LCC se observó en la etapa final de la alfabetización, lo que podría dar la impresión de que los modelos de comunicación se dan en un orden de menos-favorable a más-favorable pero, como ya se explicó, no necesariamente se da esta secuencia en las interacciones. El hecho de que hasta el final se haya observado con más facilidad una comunicación constructiva no significa que no se haya presentado en momentos anteriores. Por otro lado, aún cuando se maneja la LCC, no se garantiza la ausencia de modelos de comunicación unidireccionales o con vicios en la retroalimentación.

Un comentario que resulta interesante es el del promotor de Zarza y Somerial:

“Pues creo que las tres se utilizaron pero tal vez la constructiva fue la que más predominó” (IS, 2010)

Es posible observar las lógicas de comunicación desde un ángulo distinto si se contrasta este comentario del promotor IS con otras aportaciones extraídas de su entrevista:

“...en el aula había una relación de maestro estudiante [...] poco a poco se fue dando la comunicación más fluida, los incentivaba a que yo les diera la clase” (IS, 2010).

*“Dentro de clase **yo era el que casi siempre hablaba**, intentaba que hablaran los demás pero muy poco, pero había **ocasiones** en que [...] se llegaba a entablar **un buen diálogo pero corto**” (IS, 2010)*

*“...hablaba alguien algo y todos empezaban a hablar o comunicarse y pues se pierde la atención en la clase, [...] **la comunicación entre ellos a veces distrae la clase...**” (IS, 2010).*

*“Hubo tres o cuatro personas que fueron desde la primera clase hasta la última pero el **grupo variaba mucho**” (IS, 2010)*

Es evidente que el promotor de este grupo define la lógica de comunicación con base en la expresión oral, esto deja ver que él maneja una LCL. Uno de los aspectos a resaltar es que define la LCC como la lógica predominante, aún cuando asegura que él mismo trata de establecer una relación maestro-estudiante al interior del aula, lo que implica cierto grado de unidireccionalidad, en otras palabras, un modelo de educación tradicional. Se observa también que, desde su rol de promotor, considera que la participación oral en el grupo que coordina es escasa, que se limita a la que él mismo genera y que los momentos en

que se estable un diálogo no son duraderos. Por último, refiere a la comunicación entre educandos como una distracción respecto de la planeación de las sesiones, lo cual podría darse por falta de atención a los intereses del grupo, en otras palabras, *egocentrismo pedagógico*.

Sin grabaciones de este grupo no es posible declarar que la totalidad de la comunicación es lineal, sin embargo, el discurso de este promotor permite distinguir una intencionalidad viciada con aspectos de comunicación lineal, falta de retroalimentación y un proceso llevado con actores en distintas jerarquías.

De este punto se puede establecer una dimensión para el análisis de las lógicas de comunicación: por actores. Por un lado, como afirma IS, su grupo se comunicaba (al grado de “distracer” la sesión); por otro lado, él mismo intenta establecer un modelo tradicional, lineal. Por lo tanto, es posible inferir que, por una parte, el promotor maneja una LCL, mientras que por la otra parte, si el grupo se comunica y dialoga, posiblemente experimente una LCD o, en el mejor de los casos, una LCC. Para profundizar con un análisis confiable siguiendo esta dimensión es necesario tener información directa de las interacciones en el aula, como grabaciones de audio o video.

Hasta este punto se ha desarrollado el análisis de aspectos sobresalientes en grupos no observados del norte de San Joaquín, en el siguiente segmento de este apartado se trata la información obtenida de los grupos A y B de Santa María de Álamos.

Como se explica anteriormente, los promotores de los distintos grupos señalaron cuál modelo de comunicación observaron mayormente en el transcurso del proceso de alfabetización, la promotora del Grupo A apunta lo siguiente:

“Yo creo que dinámica y constructiva...” (MA, 2010).

Se muestran algunos fragmentos de las grabaciones en clase del Grupo A, para comparar con el comentario de la promotora.

*-MA: Nos va a leer Gabo una **leyenda** y luego seguimos con las palabras.*

COMIENZA LA LECTURA PARA TODO EL GRUPO DE LA LEYENDA "LOS VOLCANES QUE SE AMARON". LAS MUJERES EN EL GRUPO PARECEN NO ESTAR INTERESADAS EN LA LECTURA, PARECE QUE NO ES SIGNIFICATIVA PARA ELLAS.

-MA: Ya habían escuchado esa historia de los volcanes?

MUEVEN LA CABEZA DICIENDO QUE NO

-MA: Esta es una leyenda mexicana, este... quién nos dice qué le entendió?

NADIE PARTICIPA, NO HAY COMENTARIOS, EL AULA QUEDA EN SILENCIO DURANTE UNOS SEGUNDOS

-MA: No le entendieron nada? Dice que son... **quién quiere comentar algo de la leyenda? Nadie?** Bueno vamos a trabajar con las tarjetas que hicimos ayer...

CONTINUA CON LA DINÁMICA DE LA CLASE, NO HAY COMENTARIOS DE LAS EDUCANDAS

27 julio, 17:00. Grupo A.

Se percibe un bajo nivel de participación en esta parte de la sesión. Aparentemente la lectura de la leyenda no es significativa para las educandas. En este tipo de circunstancias, se genera un ambiente de mutismo³ que se presenta no por una apatía en lo educandos, sino por actividades que no propician comunicación. Las interacciones obedecen a un modelo lineal, el cual se refleja en el fragmento de la grabación. Nótese que las interrogaciones de la promotora permanecen sin respuesta. Se presenta una interacción prácticamente unidireccional, sin retroalimentación. Este comentario de una de las compañeras del Grupo A al respecto de las lecturas en clase confirma la idea:

"Lo que yo no le entendía por ejemplo era cuando leían los cuentos, sí como que me quedaba confundida, no le hallaba como contestarlos, como lo iban leyendo y leyendo así, yo decía, pues no, ya ve que ni le entendíamos" (BEL, 2010).

La promotora de este grupo reconoce que la comunicación en el aula a inicios del proceso de alfabetización es escasa:

*"...de repente [la comunicación] fue escasa por parte de ellos. Porque sí estaban en un papel de "yo no sé, tú eres quien me va a enseñar" entonces se cohibían, les daba pena equivocarse, y al principio que no había **confianza** fue muy difícil hacerlos hablar, porque sí tienen muy instaurado eso de la figura de poder que es el maestro. (MA, 2010).*

³ Para efectos de este estudio, mutismo es un silencio en los anfitriones/educandos, propiciado por elementos no significantes para ellos o por desconocimiento del tema tratado en una situación específica. No implica apatía ni desinterés.

Como se ve, la confianza es un factor decisivo en este grupo. Aún generando confianza en el grupo, la posición jerárquica que los anfitriones/educandos le dan al maestro impide entablar relaciones horizontales, aptas para una alfabetización dialógica.

A pesar de que la generalidad del Grupo A se nota tímida y con poca participación oral, hay personas que, por sus particularidades, se desenvuelven mejor dentro del aula, tanto oral como didácticamente. Aunque es un indicio favorable en la comunicación, este factor puede resultar poco positivo en las actividades del proceso educativo, como señala la promotora:

“Dentro de clase no hablaban mucho pero terminando la clase sí hablaban mucho, igual había algunas personas que les dabas la palabra en la clase y se soltaban, y hablaban y hablaban. En los círculos de cultura sí fue un poquito difícil porque las personas que hablaban tanto... hablaba una pero al mismo tiempo hablaba la otra, entonces era difícil estar en los dos lados...” (MA, 2010)

Como indica MA, los educandos que acaparan la participación oral durante la sesión dificultan la comunicación. Desvían la atención del grupo y, a la vez, desestabilizan la comunicación. En el siguiente fragmento se muestra cómo una compañera *semi* (BEL) responde anticipadamente a una pregunta que es formulada para una compañera con menos avances (JU):

-MA: Queremos escribir Deni, ¿cuál vocal necesitaré para poner De? De, ¿cuál te suena Juana? Ya tenemos aquí la D.

-BEL: La e...

*-MA: ¡De! A ver, **déjenla. Juana**, ¿cuál vocal ocuparé?*

-GERARDO: La e! GRITA

-JU: La e...

29 de julio, 16:45. Grupo A.

Se percibe con facilidad el argumento de la promotora (MA). Ésta formula una pregunta específicamente para JU, pero es respondida por BEL, quien no permite que JU intente contestar. Además, el hijo de BEL (GERARDO) vuelve a contestar anticipadamente después de que la promotora indica que esperen a que JU conteste.

Aparentemente es un incidente sin mayor importancia, sin embargo este tipo de acciones, que se repiten constantemente a lo largo de la alfabetización, impiden evaluar el avance cotidiano de las compañeras con menos nociones en lectoescritura. Después de que GERARDO vuelve a contestar sin tener la palabra, JU arroja la respuesta y no se sabe si es ella misma quien la razonó o sólo está repitiendo lo que dicen sus compañeros. Detrás de lo que aparentemente es una lógica dinámica, se esconden vicios en la retroalimentación propios de una lógica de comunicación lineal. Se considera lineal pues los educandos que arrojan la respuesta anticipadamente, a la vez propician que sus compañeros se limiten a repetir información.

A su vez, la promotora en ocasiones comete los mismos vicios en la retroalimentación, respondiendo ella misma las preguntas formuladas para los educandos. Esto pasa sobre todo con los educandos *puros*:

-MA: Cómo dice doña Micaela?

MICAELA NO RESPONDE

*-MA: Pi-so. **CONTESTA INMEDIATAMENTE, SIN ESPERAR.***

27 de julio, 16:50. Grupo A.

Cuando la misma promotora es quien comete este vicio comunicativo –que se observa con frecuencia durante el proceso- definitivamente se cae en un modelo lineal. Aunque no se puede decir que la falta es más grave que en el caso anterior, para los educandos, quienes ven una figura de autoridad en la promotora, esta actitud comunicativa podría representar una pauta normal.

Otra característica de la interactividad del grupo es que durante las actividades pedagógicas la totalidad de los educandos participa activamente, según sus particularidades. Si bien la comunicación oral se limita a quienes conocen más la lectoescritura y a la propia promotora, las interacciones en estos momentos apuntan a una LCD. Cabe recordar que las lógicas y los modelos de comunicación no se analizan sólo con base en la comunicación verbal, sino en todos los elementos que conforman las

interacciones sociales, incluyendo las expresiones no verbales. Por esto se puede decir que las actividades didácticas grupales y por binomios (parejas) manifiestan elementos de dinamismo en la comunicación, ya que se observan patrones de retroalimentación en las interacciones educando-educando, atendiendo a la dimensión de análisis por actores.

Dentro de este mismo aspecto, durante las actividades grupales como el *círculo de cultura* -en el que se discuten temas de la comunidad- se observa que la mayoría de los participantes comenta entre sí. En las grabaciones de clase se escucha un murmullo constante en segundo plano, mientras que en primer plano se perciben las voces de la promotora y de las educandas oralmente más participativas. Lo anterior significa que la totalidad del grupo interactúa verbalmente dentro estas discusiones, sin embargo algunos educandos no han superado la timidez para participar en primer plano, como se ve en este fragmento.

-M: Todas saben? Yo fui con doña Celia en estos días, me estaba enseñando pero no le agarré...

RISAS

-LU: No! Quiere harto para que se enseñe uno

-CON: Yo hice dos petates...

-M: Hizo dos petates? Y qué hacen con eso, ya no los venden?

-LU: Ya se batalla bien harto pa' que venda uno

VARIAS HABLAN AL MISMO TIEMPO DEL TEMA, ESTÁN PLATICANDO DEL TEMA CON LA COMPAÑERA DE AL LADO PERO NO PARTICIPAN GRUPALMENTE, PARECE QUE LES DA PENA

-M: Y luego doña Lupita?

-LU: Trabajaba para sembrar maiz (sic), costaba mucho (sic) trabajo... Y al último mis hijos se me desperdigaron, ya mi hijo tiene 25 años que se fue pal norte...

27 de julio, 17:30. Grupo A.

Se plantea otra dimensión para el análisis de las lógicas de comunicación: por planos de interacción. Las educandas que aparecen en primer plano (LU y CON) son algunas de las que normalmente hablan más en clase. En segundo plano también hay actividad comunicativa entre el resto de los educandos, pero no toman la palabra en primer plano, se infiere que es por timidez. De esto podemos apuntar que mientras en cada plano se

maneja una LCD, a nivel grupal se observan falta de retroalimentación y acaparamiento de la actividad oral por algunos participantes. Por lo tanto, si se analiza el grupo dividiéndolo en planos, notamos en cada uno un modelo de comunicación dinámica, mientras que en un análisis holístico, se percibe un modelo lineal pues no hay una participación equitativa y clara para todos.

Otro rasgo en la interacción verbal dentro de este grupo son las interrupciones, tanto por parte de los alumnos como por parte de la promotora:

HERM: La mera verdad yo he sufrido mucho, aquí están mis nietos aquí ya, pero mis hijos los crié para que salieran adelante, y ya que los crié ya no me quieren ayudarme ni a mí...

-MA: INTERRUMPE eso es lo que ya no está bien verdad, se supone que todo el trabajo que les están dando a sus hijos o que les dieron a sus hijos...

-HERM: ...sí, algo con... CONTINÚA HABLANDO

-MA: ...de alguna manera lo tienen que responder... HABLAN LAS DOS AL MISMO TIEMPO

-HERM: ...pero como quiera salimos adelante...

-MA: Sí... INTERRUMPE

27 de julio, 17:15. Grupo A.

Se observa que la idea de HERM no ha sido finalizada cuando la promotora comienza a comentarla. De esta manera, se altera el mensaje y es posible que no se capte del todo.

Las interrupciones se perciben en casos concretos como el anterior, aunque también se presentan en otro nivel, como en el siguiente fragmento. En éste, la promotora cierra una parte de la sesión en la que las educandas compartían experiencias sobre su familia, sin embargo, las compañeras ignoran la indicación y continúan con la dinámica (círculo de cultura):

-HERM: ...pero como quiera salimos adelante...

*-MA: INTERRUMPE Sí... bueno, [...] entonces **ya ahorita ustedes hablaron un poquito de su familia**, a las que quisieron compartir, muchas gracias...*

-LAZ: ...nos platican las mamás, mi mamá nos platica que para mantenernos a nosotros hacía ollas de barro, petates y los cambiaba por maíz para sacarnos adelante...

-LU: ...nosotros en la casa la teníamos bien acabada y el agua adentro bien encharcada...

27 julio, 17:20. Grupo A.

La primera interrupción de MA, la promotora, es ignorada porque el círculo de cultura genera un ambiente propicio para la participación. Quienes más participan oralmente son las educandas que regularmente lo hacen, aunque actividades como esta generan más participación oral aún en quienes se muestran tímidos en otras sesiones. Se puede decir que la interrupción/indicación es ignorada porque la discusión grupal versa sobre un tema significativo para los participantes.

Estas interrupciones se muestran como vicios en la comunicación. Por cuestiones de tiempo, la promotora pretende finalizar la actividad, es decir, interrumpir la retroalimentación. La actitud de la promotora es de carácter lineal, mientras que la omisión de la indicación por parte de las educandas (quienes hasta ese momento conformaban un modelo dinámico) se traduce en una LCC. Se considera constructiva pues constituye la ruptura y superación de una pauta unidireccional que pretendía fragmentar la retroalimentación generada desde y para la reflexión del contexto familiar en Santa María de Álamos. Se observa entonces la superación de una actitud de *egoísmo pedagógico* a partir de un análisis desde la *dimensión por actores*.

El Grupo B en Santa María de Álamos se conforma por seis hermanos. Sus edades varían entre los 14 y los 35 años, cinco de ellos son varones y sólo una mujer. Los dos mayores conocen un poco de lectoescritura, los cuatro menores no han tenido contacto alguno con las letras, pues ninguno de los seis asistió a la escuela.

Las interacciones con este grupo se dieron exclusivamente en la casa de la familia ya que ellos no conviven con los habitantes de Santa María de Álamos. Cabe mencionar que el padre de familia (único miembro en la familia con experiencia en lectoescritura) es quien solicitó personalmente que la conformación de un grupo de alfabetización para sus hijos únicamente, es decir, no necesariamente se forma el grupo por petición o iniciativa de los propios educandos. Este factor puede influir en el desarrollo del proceso, la promotora señala lo siguiente al respecto:

*“Ahora me lo estoy preguntando [...] No sé qué tanto eso haya afectado pero sí siento que **es importante**” (PA, 2010)*

La promotora contesta lo siguiente cuando se le cuestiona si observó interés e iniciativa por parte de los hermanos cuando se formó el grupo:

*“Creo que **en los más grandes**, tal vez por eso porque son más grandes, no sé si en algún momento **están sintiendo la necesidad** de hacerlo pero con **los más chicos** no siento que sea una necesidad para ellos, entonces **sí se la pasan bien ahí porque les gusta ese espacio** pero no sé qué tanto estén pensando que es importante o necesario para después, **los siento como más distraídos, más dispersos**” (PA, 2010).*

No existe una entrevista con el padre, por lo tanto no es posible conocer el motivo que lo llevó a solicitar la alfabetización para sus hijos en su propia casa. Tampoco se sabe si ellos en algún momento le pidieron que lo hiciera o fue iniciativa propia. Si fuera este el caso, es posible que el comentario de la promotora sea acertado pues, como afirma, los mayores mostraban más interés en la alfabetización, por otro lado los menores no lo hacían al mismo nivel. Esto posiblemente se debe a la experiencia de los hermanos mayores, quienes ven en la lectoescritura una carencia que los limita, mientras que los hijos adolescentes no la ven desde esa perspectiva en este momento de su vida.

Ya que la familia no convive con el resto de la comunidad, las sesiones tuvieron lugar en una de las habitaciones de la casa. Por esto, no se observaron interacciones entre promotora/huésped y educandos/anfitriones en otros espacios. Es importante señalar que, aunque la promotora convivía con la familia en momentos anteriores y posteriores a las sesiones (como en la comida o la cena), no hubo comunicación fuera de la casa de la familia.

La promotora comenta sobre las interacciones con el grupo:

*“Bueno, con los Donatos [familia del Grupo B] fue más de cuates, [...] creo que en ese momento **no le veía la complicación porque había más confianza** y [...] eso les permitía abrirse más sobre todo porque son muy introvertidos [...] pero bueno, **ahora siento que se lo toman un poco más a relajo y no sé si eso fue bueno o malo**” (PA, 2010)*

Como se percibe, la convivencia dentro del propio hogar generó confianza entre anfitriones y huésped, lo que se tradujo en confianza en sus respectivos roles de educandos y promotor. Sin embargo PA señala que después del proceso no es posible

saber si esto es positivo, pues a la vez alteró la interacción hasta el punto de relajar en los educandos el interés por mantener una constancia en el proceso.

En la entrevista, los educandos de este grupo reflejaron la timidez que los caracteriza desde el inicio de las sesiones, y si a esto se añade la presencia de la grabadora de voz, se puede notar que sus respuestas no son más largas que una oración simple. Por lo tanto, en este caso la entrevista no arroja muchos elementos de análisis. Es posible que esta timidez se deba a la escasa interacción que los educandos han mantenido con gente extraña a su círculo familiar a lo largo de su vida.

Con el paso de las sesiones y con las interacciones anfitrión-huésped dentro del hogar, se percibe cierta apertura de los educandos en cuestión a la expresión oral, aunque sigue siendo escasa y se limita a los hermanos mayores, quienes como ya se explicó, tienen más experiencia en lectoescritura. Este es un fragmento de la entrevista a uno de los hijos mayores:

E: ¿Te gustaba participar en la clase?

HER: Sí, era de los que más hablaban yo RÍE

E: ¿Y los demás?

HER: Muy poco

E: ¿Por qué crees que muy poco?

*HER: **Porque se espantan más** RÍE, les daba pena que llegaba la maestra. (HER, 2010).*

HER comenta que sus hermanos menores se “espantaban más”, de lo que se puede deducir que aún para él la participación oral representaba un reto. La promotora comenta lo siguiente al respecto de las interacciones entre hermanos durante las sesiones:

*“Obviamente **llevan la batuta los mayores** y en ellos es más fuerte esa necesidad de aprender, en este momento, entonces **son más participativos y siento que determinan la participación de los otros, los presiona [...], determinan muchas cosas dentro del grupo, son hermanos, es una relación más allá del grupo de trabajo” (PA, 2010).***

Atendiendo al comentario de PA, en los hermanos mayores se distingue una LCD, puesto que el rol de hermanos es una constante que genera, naturalmente, retroalimentación en las sesiones. En el momento en que los menores participan verbalmente a causa de la

presión de los mayores, es posible decir que el modelo comunicacional adquiere rasgos constructivos pues se genera una acción en pro de su proceso de alfabetización. En el siguiente fragmento de clase se observa uno de estos momentos:

SE ENCUENTRAN JUGANDO CON CARTAS SILÁBICAS, COMO EN EL JUEGO "UNO"

-PA: Vas Noé, no tienes? Pasas, **vas Carlos**

-C: Yo ya no tengo...

-PA: No tienes, seguro? Pasas

-HER: Sí tiene, **namás que no quiere sacar...**

-PA: A ver Carlos...

-C: **Sí tengo maestra...**

-PA: Pues tirla

27 de julio, 19:30. Grupo B.

HER presiona a C, su hermano menor, para que participe, pues éste no quería tirar su carta porque no estaba seguro de que fuera correcta. En cuanto a la participación oral los hermanos mayores son más activos y ALB, la única mujer, se expresa con un volumen muy bajo a pesar de que pedagógicamente avanza al nivel de sus hermanos e incluso supera su manejo de sílabas y letras. Se puede decir que el ambiente en el que se desenvuelve ALB tiene un tinte machista, el cual no se observa dentro del aula pero sí en las interacciones en momentos ajenos a la alfabetización, como se señala en la siguiente anotación del diario de campo:

"La señora Miqueilina nos invita a comer antes de pasar a la clase. Los hombres y la promotora comemos en la mesa, mientras que ALB y su mamá comen de pie junto al fogón"

Diario de Campo, 25 de junio.

Como sucede con el Grupo A, los educandos reflejan timidez para expresarse oralmente mas no cuando se trata de actividades didácticas como el juego de cartas que se cita anteriormente. Por lo tanto, se observa un modelo dinámico en este tipo de interacciones. No se considera constructivo pues no se ha alcanzado una relación totalmente horizontal; los educandos aún manifiestan en su discurso un status propio jerárquicamente inferior,

aunque la promotora intente superar la dicotomía maestro-estudiante participando directamente en cada actividad.

“Creo que fue mucho unidireccional obviamente en los primeros momentos, yo llegaba y les decía todo, pero después no, creo que tiene que ver con la confianza obviamente” (PA, 2010)

La confianza es un factor que, al igual que en el Grupo A, juega un papel importante en la conformación de un grupo activo y con retroalimentación.

En cuanto al tipo de comunicación predominante en este grupo, la promotora comenta lo siguiente:

“Pues hubo los tres momentos. Constructiva ahora, creo que es más ahora. Pero en los primeros sí fue lineal” (PA, 2010)

PA considera que la lógica constructiva se alcanzó al final del proceso. Su comentario deriva de las acciones que los hermanos más avanzados en el proceso (HER y ALB) han abordado para continuar con la alfabetización aún cuando la promotora ya no está al frente del grupo. Esta nueva etapa de alfabetización en el entorno familiar, sin promotor alguno, definitivamente se traduce en y desde una LCC ya que los hermanos mayores toman conciencia de la necesidad de continuar el proceso y mantienen activo su espacio educativo, lo que no sucedió con los educandos del Grupo A.

Una de las constantes que se observa en los comentarios de los educandos es la necesidad de un promotor que guíe la alfabetización y además, que permanezca más tiempo en la comunidad. Lo anterior refleja cierta dependencia pedagógica de los educandos hacia la figura que está frente al grupo. Aunque en el Grupo B se mantienen las sesiones, los educandos manifiestan su preferencia por tener alguien al frente para coordinar la alfabetización. Un educando del Grupo B responde lo siguiente cuando pide que manifieste alguna sugerencia para el proyecto:

“Que mandaran un maestro que tuviera más... que se quedara más tiempo” (HER, 2010).

Algunas compañeras del Grupo A apuntan al respecto:

“Fue poquitito tiempo, sí” (CON, 2010).

“Yo diría que estuvieran más tiempo aquí enseñándonos [...] que duraran más tiempo ya. Y uno también quisiera tener tiempo de venir para aprender más” (CEL, 2010).

“Yo diría que vinieran, que se quedaran más tiempo” (LU, 2010).

Esto permite señalar que para lograr un proceso continuo con grupos relativamente independientes y que mantengan preponderantemente un modelo de comunicación constructiva, es necesaria una estancia más larga de los promotores en la comunidad. La duración de esta estancia dependerá de las circunstancias de cada grupo. Sin embargo se puede asentar que un grupo que durante la estancia del promotor o promotora haya experimentado mayormente una interacción constructiva, será más apto para mantener el proceso de enseñanza aprendizaje sin un agente externo hasta satisfacer sus expectativas, mismas que deberán ser planteadas por los mismos educandos. Por el otro lado, un grupo que durante la estancia del promotor experimente en su mayoría modelos lineales, unidireccionales y con vicios en la retroalimentación, no tendrá una base firme para continuar la alfabetización prescindiendo de un agente externo o, en el mejor de los casos, esta base no será cualitativamente suficiente para mantener un proceso constructivo autónomo y dialógico.

Con base en el análisis de las lógicas de comunicación al interior del aula se presenta una síntesis de los aspectos generales de cada una.

Lógica de comunicación lineal. Enfatiza el papel de los emisores en el proceso (modelo educativo tradicional). Se observa con mayor énfasis en el inicio de la campaña. No necesariamente porque el promotor no ceda la palabra a los educandos sino porque los educandos no han logrado sentir la confianza que les permite expresar sus ideas, dudas e inquietudes. Aunque por momentos se superan los modelos lineales, reaparecen constantemente debido a una retroalimentación viciada y falta de sensibilidad en el quehacer de escucha por parte de los promotores. Aunque no es intención de ningún promotor llevar el proceso de manera lineal y autoritaria, los educandos no logran establecerse en una relación horizontal que supere la jerarquía que por sí mismo conlleva el rol de “maestro”. Lo anterior permite afirmar que aunque los educandos lograron modelos de comunicación dinámica y en ocasiones constructiva, su concepción de la comunicación en el proceso educativo es lineal, esto es, una lógica lineal de la

comunicación. Posiblemente, como afirma Freire (1973), esto se deba a una estructura social-institucional cerrada.

Lógica de comunicación dinámica. Retroalimentación. Una vez pasada la primera etapa en la que se observa un modelo lineal, los actores (promotores y educandos) logran establecer una relación de confianza que les permite dinamizar la interacción a la vez que conforman los grupos de trabajo. El proceso de comunicación que se desarrolla en el aula incluye momentos con participación de los educandos, la cual no se limita en la expresión oral. En los momentos de dinamismo no se logra distinguir un estado dialógico entre los promotores y los educandos a pesar de que la retroalimentación mejora.

Lógica de comunicación constructiva. Recuérdese que en modelos constructivos la retroalimentación es el inicio del proceso comunicacional que tendría que llevar a los actores a la acción y ésta a la satisfacción de necesidades de ambas partes. Durante el proceso de alfabetización estudiado, este modelo de comunicación se observa en pocas ocasiones en el aula. Por un lado, durante las dinámicas en que los educandos trabajan y se apoyan entre sí. Por otro, en el Grupo B, el cual continúa la alfabetización después de que la promotora finaliza su período de estancia. Aunque la lógica de comunicación dinámica propicia momentos de acción en educandos y promotores, la interacción no se puede considerar como constructiva puesto que la dirección del proceso de alfabetización recae en el promotor. Se puede afirmar que la mayoría de los promotores maneja una lógica constructiva de la comunicación, aunque no se logra extrapolar al aula, ni a los mismos educandos.

Por lo anterior se concluye que la lógica de comunicación que más se observa en la campaña de alfabetización en el norte de San Joaquín es la dinámica. Si bien las interacciones comienzan siendo lineales, se superan con la acción conjunta y la retroalimentación en cada grupo. Los momentos de comunicación constructiva son escasos y generalmente se difuminan para convertirse en dinámicos o inclusive en lineales.

Como se señaló anteriormente, las lógicas de comunicación naturalmente son responsabilidad tanto del promotor como del educando, pues ambas partes son agentes de la interacción. A pesar de que en la mayoría de las sesiones el trazado y la planeación pedagógica es realizada por el promotor no existen prácticas de antidiálogo. Retomando la aportación de uno de los promotores, se puede plantear que cada lógica de comunicación tiene una utilidad, es decir, no se puede juzgar a la lógica lineal como mala ni a la constructiva como buena; es necesario tener conciencia de las implicaciones de cada una y hacer uso de sus modelos según las necesidades de cada grupo educativo.

LA LÓGICA DE COMUNICACIÓN Y EL PROCESO DIALÓGICO

En esta parte se desarrollan los argumentos que permiten conocer si la lógica que prevalece en la alfabetización se encamina hacia un proceso dialógico.

Un proceso dialógico significa participación activa de educadores y educandos. Un proceso dialógico significa relaciones horizontales. Por lo tanto el diálogo no es información, el diálogo es comunicación, el diálogo es retroalimentación, es acción. “La educación es comunicación, es diálogo [...] en la medida en que [es] un encuentro de interlocutores que buscan la significación de los significados” (Freire, 1973: 77). Como señala este autor, en la comunicación no hay sujetos pasivos, la co-participación se da en la comunicación.

Por tanto, el diálogo no es mero intercambio de información, el diálogo no se mide cuantitativamente. Es un fenómeno cualitativo que va más allá del propio momento en que se observa, que trasciende la expresión verbal y genera una actitud crítica y proactiva.

Como ya se apuntó, las interacciones sociales dadas en el quehacer de alfabetización observado apuntan a un dinamismo en la comunicación que en ocasiones permite observar interacciones constructivas.

A pesar de que los momentos conformados por modelos constructivos son insuficientes para mantener un estado dialógico en el que educandos y promotores sean partícipes de una relación horizontal, a medida que la confianza crece las interacciones sociales se

alejando más de la linealidad y se encaminan a un proceso dialógico. Se puede deducir que con más tiempo de estancia, los grupos de alfabetización habrían alcanzado una fase de autonomía manteniendo un proceso educativo basado en el diálogo.

EL MÉTODO Y EL PROCESO DIALÓGICO

Como se explicó, la campaña de enseñanza de la lectoescritura retomó el método freiriano para alfabetización llamado *la palabra generadora*. Con base en la experiencia de los promotores, se desarrollan los puntos que permiten saber si este método facilita el quehacer de un proceso basado en el diálogo.

Según el propio Freire, el método de alfabetización que desarrolló conjuntamente con su equipo de trabajo, les permitía alfabetizar a veinticinco personas en un mes y medio o dos, logrando que al final del proceso los educandos pudieran redactar notas y “discutieran problemas de interés local y nacional” (Freire, 1969:115). Todo esto después de establecer un acto con relaciones horizontales.

Los promotores de la zona norte comentan lo siguiente respecto al método y sus repercusiones pedagógicas:

“Yo creo que es complicado porque a fin de cuentas es un método, la metodología implica pasos que debes seguir y en ese sentido creo que la construcción como comentaba tiene que amoldarse a las situaciones, a las personas, incluso al mismo grupo, la dinámica del grupo y al mensaje que tenga cada atendido [...] si se pretende seguir el método tal cual pues yo creo que te coarta mucho tu acción, te la limita. Tiene que ser incluyente, creo que es eso, la participación, la construcción debe ser incluyente. Ni unidireccional ni lineal ni jerárquica” (C, 2010).

La promotora del Grupo B comenta lo siguiente:

“Si estás pensando en un ideal constructivo tienes que estar muy despierto a las cosas que la gente te propone porque son cosas muy innovadoras” (PA, 2010).

La promotora del grupo en San José Carrizal aporta al respecto:

“El método es bastante bueno, pero hay diferentes formas de aplicarlo y hay subjetividades. Siempre hay muchos fantasmas que tenemos tanto los promotores como las personas de la comunidad [...] Entonces el método por sí mismo no creo que facilite esa comunicación constructiva y el diálogo, sino el interés que muestre el promotor en sus alumnos y los alumnos el interés que tengan del tema” (GI, 2010)

El promotor de La Tinaja comenta:

“Me imagino que debe haber experiencias que sí den cuenta de un trabajo constructivo en el aula... al menos no ocurrió conmigo pero no por eso podría cancelar las posibilidades. En ese sentido hay que conocer las pautas culturales para esta clase de acercamientos.” (PE, 2010)

Como se lee, los promotores encontraron particularidades en sus grupos que debieron ser atendidas de manera especial. Por lo tanto, un método no garantiza *per se* una ejecución libre de imprevistos que requerirán ser atendidos tanto por educandos como por promotores.

Sin duda, el método freiriano pretende extrapolar la esencia humanista de la teoría en que está basado para llevarla a la *praxis* en un proceso educativo centrado en los educandos y en las aportaciones que éstos proveen a la propia pedagogía.

Por otro lado, la totalidad de los promotores afirmaron que la capacitación que recibieron sobre el método de alfabetización fue insuficiente. Esto responde uno de ellos cuando se le pregunta sobre este punto:

“lamentablemente no fue suficiente, tanto por mis fallas, las ausencias a las capacitaciones, el tiempo fue corto, el contenido pues sí es mucho y en tan pocas clases creo que sí nos faltó más tiempo para capacitarnos. No sólo en la cuestión del método y en las cuestiones técnicas de la educación, sino de la misma convivencia y de la improvisación” (C, 2010).

La promotora del Grupo A, quien colaboró en la comisión de capacitación durante la planeación de la campaña de alfabetización, comenta:

“Pues lo que recibimos no fue suficiente, nos faltó trabajar el método y más gente con experiencia sobre él, estábamos construyendo las capacitaciones en lo que encontrábamos, y no hubo capacitación intensa de gente que tuviera experiencia” (MA, 2010).

La promotora del Grupo B responde esto cuando se le cuestiona si la capacitación que recibió fue suficiente:

“No, y sobre todo porque yo me incluí mucho tiempo después. Pero sí, nefastísimo, creo que sí nos falta mucho. No sólo del método ¿sabes? Se trataría de construirlo nosotros mismos, [...] de repente lo tienes tanto en la cabeza que llegas y sólo lo aplicas, [...] iba paso por paso entonces no estaba prestándole atención al grupo y a la dinámica. Creo que no tenemos suficiente sensibilidad con el grupo, que estamos muy cuadrados y no estamos escuchando a la gente” (PA, 2010).

Las bases teórica y metodológica del sistema de alfabetización son elementos de suma importancia para la generación de un modelo de comunicación favorable. Como se lee, los promotores señalan que la capacitación no sólo debe versar sobre los pasos o etapas del proceso, sino también sobre la capacidad para sensibilizarse ante el grupo y saber interpretar la dinámica. Se puede afirmar que la *praxis* rígida de cualquier método educativo propicia cierta ceguera e incapacidad de escucha ante las circunstancias específicas del grupo y de sus demandas. Lo anterior se traduce en modelos lineales de comunicación o, incluso más grave, en pautas inconscientes o involuntarias de antidiálogo.

Con la lectura de documentación teórica y el análisis de los puntos anteriores se puede llegar a la conclusión de que el método freiriano sí se encamina hacia un proceso dialógico pues pretende alejar al acto educativo de pautas unidireccionales, antidialógicas y autoritarias, dándole un carácter crítico e incluyente en el que todos los actores involucrados se convierten en agentes proactivos.

Es preciso considerar las características de los contextos en los que se desarrollan las primeras campañas de alfabetización del equipo de Paulo Freire para contrastarlas con los contextos actuales. Las primeras se dan luego de movimientos revolucionarios que generan la necesidad de una reestructuración sociopolítica, mientras que en la actualidad no existen circunstancias similares que, desde un punto de vista educativo, facilitarían la creación de nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al método aplicado específicamente en esta campaña de alfabetización para el municipio de San Joaquín se puede decir que, por aspectos ajenos a las bases teórica y metodológica, no se logra una *praxis* dialógica en el acto educativo.

No es interés de este estudio analizar la evolución pedagógica de las y los educandos a lo largo de este quehacer de alfabetización sin embargo, es válido apuntar que si bien se observan insuficiencias en la ejecución respecto del aspecto comunicacional, se encuentran aciertos en el discurso y en la práctica de cada uno de los promotores, que en

un segundo esfuerzo deberán ser retomados conjuntamente a esas debilidades. Es primordial señalar que el método freiriano requiere ser atendido desde su perspectiva teórica (la cual es vasta y sumamente accesible) para comprenderlo en su fase práctica.

HIPÓTESIS

Este estudio parte de la hipótesis de que el método pedagógico y la capacitación que los promotores reciben del mismo son factores que determinan la lógica de comunicación que tiene lugar en las sesiones de alfabetización. Por otro lado se planteó que el nivel de confianza, el interés y la motivación de los educandos son factores que también intervienen en las interacciones dentro del aula. Por último se esbozó una hipótesis que afirma que si los actores – llámense promotor y educando – se asumen como pertenecientes a status sociales distintos, se establece una relación vertical que genera prácticas de antidiálogo

En cuanto a la primera hipótesis, se concluye que no es del todo válida pues el método y la calidad en la capacitación teórica y práctica que los promotores reciben de él es sólo un primer factor que influye en la lógica de comunicación del propio educador. La conformación de una lógica específica en el promotor es independiente de la concepción que pueden tener los educandos respecto del proceso educativo antes del contacto entre estos actores sociales. El contacto entre anfitriones/educandos y huéspedes/promotores altera las lógicas de comunicación en ambos actores, tanto la del propio huésped en su rol de promotor como la de los anfitriones en su rol de educandos.

Por otro lado, se podría pensar que son entonces las interacciones y las circunstancias del propio acto educativo las que definen una lógica de comunicación. Este planteamiento es válido, sin embargo no anula el primero pues se tratan de dos momentos cronológicamente distintos: el primero consta de la conformación de una lógica específica durante las capacitaciones y la documentación teórica, labor que se limita a los promotores; el segundo momento es el lapso en el que tiene lugar la alfabetización, la cual se desarrolla en un contexto sociocultural específico, con características particulares,

no estático, cambiante, impredecible; factores que indudablemente influyen en las interacciones y, en consecuencia, en los modelos comunicacionales. Lo anterior permite esbozar un esquema de análisis que se presenta más adelante.

En cuanto a la segunda hipótesis, se considera válida pues, como se observó en los resultados, la confianza es un elemento que influye favorablemente en las interacciones sociales al interior y exterior del aula. Con base en los comentarios de anfitriones/educandos y huéspedes/promotores es posible afirmar que la confianza armoniza las interacciones, lo que a su vez genera un cambio cualitativamente positivo en el fenómeno comunicacional.

Por último se apunta que el tercer planteamiento, el cual afirma que una relación no horizontal entre los actores generará pautas de antidiálogo, es inválido. Por lo menos para efectos de este estudio se deslegitima esta afirmación porque como se explicó, el antidiálogo se manifiesta a partir de una lógica lineal premeditadamente traducida en modelos de comunicación unidireccionales y autoritarios, deslegitimadores de la alteridad que representa el educando. Con base en el discurso de los promotores del proyecto “Si Podemos”, se puede afirmar que aunque no se logra una relación totalmente horizontal con los educandos, su intención es concretar las lógicas de comunicación en modelos no lineales, basados en un quehacer de escucha que genere la participación de los anfitriones/educandos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

Para finalizar este análisis se desarrollan las conclusiones, articulando los distintos aspectos que se trataron a lo largo de la investigación. Se divide el apartado en cuatro para agrupar y esquematizar los distintos aspectos analizados.

ROLES

En primer lugar, se propone estudiar las interacciones sociales con base en los distintos roles que juegan los actores sociales, tanto en el quehacer educativo como en la convivencia en comunidad durante la estancia. Por esto se designa a los promotores como huéspedes y a los educandos como anfitriones, puesto que las interacciones generadas en su rol educativo impactan fuera del ámbito de la alfabetización y viceversa.

GRUPOS

Una de las primeras características observadas en los grupos de trabajo es que los anfitriones pasan por una etapa de *habitación* a los huéspedes en la que se observa poca interacción verbal, situación que se extrapola a su rol de educandos. Por lo tanto, en las primeras sesiones la participación oral es escasa y se manifiestan modelos lineales en la comunicación.

Otra particularidad de estos grupos de alfabetización de adultos es la relación que existe entre nociones de lectoescritura y participación oral. La expresión oral varía dentro y fuera del aula pues al exterior se anula dicha relación y es posible entablar conversaciones fluidas con anfitriones que no tienen experiencia en letras. Los educandos y educandas más avanzados son quienes más se expresan verbalmente, aunque es una variable que depende de otros factores como la personalidad de cada individuo. La expresión oral en educandos sin experiencia se puede clasificar como pobre, sin embargo en ocasiones esta situación no dependía únicamente de ellos, sino de actividades que no eran significativas para el grupo y que por lo tanto no generaban comunicación.

Por otro lado, los educandos que son más activos oralmente en ocasiones generan vicios en la retroalimentación. Esta pauta también se observa en promotores, lo que se traduce

en modelos de comunicación lineal. Otro vicio en la comunicación son las interrupciones, las cuales desestabilizan la comunicación y rompen la retroalimentación. En el caso de los promotores estas interrupciones se dan por cuestiones de tiempo y representan modelos lineales que pueden ser superados por lógicas dinámicas o constructivas si los educandos creen necesario continuar con las actividades que les son significativas. Situaciones como la anterior aunadas a una planeación pedagógica no incluyente y centrada en el promotor, generan patrones de *egoísmo pedagógico*, el cual consiste en la negación premeditada del derecho de los educandos a trazar y diseñar su propio proceso educativo.

Una particularidad más es el apoyo que los educandos más experimentados proporcionan a sus compañeros. Estas pautas son modelos dinámicos de comunicación y pueden representar lógicas constructivas si satisfacen alguna necesidad en específico y se entablan desde relaciones horizontales. Dado que en este tipo de contextos los grupos de alfabetización se conforman por educandos que se conocen entre sí, se presentan situaciones favorables para la comunicación, aunque también se corre el riesgo de que conflictos existentes entre anfitriones permeen en sus roles de educandos. En este caso no se presentó dificultad alguna, pero no es posible afirmar que el quehacer educativo alivie este tipo de fricciones.

Como se observa a lo largo del análisis, la confianza es uno de los factores que influyen de manera positiva para el quehacer educativo y, como se explica, no se forja sólo entre promotores-educandos, sino primeramente en sus respectivos roles de huéspedes-anfitriones. La confianza es sólo una de las variables emocionales que median en el proceso de alfabetización de adultos, existen otras como la simpatía, la cordialidad, la presencia de amistades en las sesiones y hasta el cariño, las cuales se traducen en modelos de comunicación dinámica, lo que no necesariamente implica que la lógica lineal de los educandos evolucione a un nivel cualitativamente mejor. Es posible asentar que los factores emocionales facilitan la superación de modelos lineales conforme avanzan las sesiones y que, por lo tanto, son auxiliares en el transcurso hacia una alfabetización dialógica.

LÓGICAS Y MODELOS DE COMUNICACIÓN

Una lógica de comunicación es la concepción que un individuo tiene respecto del fenómeno comunicacional, mientras que los modelos de comunicación son las acciones concretas que se presentan en las interacciones sociales. Por esto, un modelo de comunicación propiciado por determinado individuo puede resultar poco coherente con su lógica de comunicación, por esto se revela pertinente observar lógicas y modelos como dos conceptos interrelacionados pero a la vez independientes.

Se concluye que la observación de la interacción oral es insuficiente para analizar las lógicas y modelos de comunicación. La comunicación no verbal es parte de las interacciones y no es posible mantenerla al margen si se pretende estudiar la participación de educandos/anfitriones.

Las lógicas de comunicación no son excluyentes y aunque se manifiestan por inercia en un orden cualitativamente ascendente, no existe un orden descendente. Es decir, para alcanzar una lógica y modelos de comunicación constructivos, se experimentan natural y necesariamente etapas lineales y dinámicas; mientras que durante procesos de comunicación constructiva se puede “caer” directamente a modelos unidireccionales y sin retroalimentación.

Las lógicas de comunicación no son responsabilidad única del promotor. Una lógica favorable depende también de los educandos en tanto agentes activos del proceso.

Es necesario conocer las implicaciones de cada una de las lógicas de comunicación. Aunque la lógica lineal es la menos deseable, es pertinente tener conciencia de sus consecuencias ya que las circunstancias específicas pueden hacer necesario el uso de modelos lineales en los primeros momentos de la intervención.

Después de un análisis holístico de los grupos observados, se concluye que la lógica que prepondera en este quehacer educativo es la dinámica. Se considera ésta ya que se observa retroalimentación en las sesiones, por consiguiente el modelo comunicacional más observado es el dinámico.

En un análisis por actores es posible afirmar que los promotores/huéspedes manejan predominantemente una lógica constructiva de la comunicación, mientras que los educandos/anfitriones dejan ver en su mayoría una lógica que no supera la concepción lineal del acto educativo pues posicionan al promotor en un nivel jerárquicamente superior. No obstante estas lógicas, los modelos que se observan mayormente en cada uno de los actores sociales están basados en la retroalimentación, lo que los convierte en dinámicos.

Es posible afirmar que las lógicas y modelos de comunicación se encaminan hacia un acto educativo dialógico pues no se presentan pautas de antidiálogo y se alejan de la linealidad que caracterizan al modelo educativo tradicional. Sin embargo no alcanza un carácter dialógico por las restricciones logísticas y de tiempo que limitan la duración de la intervención.

LA COMUNICACIÓN Y EL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN

En cuanto al método pedagógico se concluye que, aunque sí se encamina hacia un quehacer dialógico, por sí mismo no garantiza modelos de comunicación constructiva.

La *praxis* rígida del método deshabilita la sensibilidad para escuchar al grupo y sus demandas específicas.

No es suficiente contextualizar el método freiriano de alfabetización sólo en su aspecto práctico, es pertinente revisar y discriminar aspectos de su base teórica que no corresponden a las circunstancias actuales, pues ésta emerge de contextos disímiles a los contemporáneos.

PROPUESTA

La siguiente propuesta comunicacional presenta dos elementos que podrán utilizarse para analizar los procesos de comunicación al interior de intervenciones educativas. El primer elemento consta de dos dimensiones de análisis para observar las lógicas y los modelos de comunicación. El segundo elemento es un esquema de estudio de las lógicas y modelos comunicacionales. Ambos surgen de esta investigación, la cual versa específicamente sobre alfabetización de adultos en zonas rurales. Sin embargo, cualquiera de las dos propuestas, contextualizadas, podrán servir al estudio de intervenciones educativas en niveles y ámbitos distintos.

Conjuntamente a la aplicación de la propuesta se deberán atender las conclusiones de esta investigación en tanto antecedentes y evaluación de un esfuerzo de alfabetización de adultos en zonas rurales en aras de un acto educativo dialógico.

DIMENSIONES ESPACIALES DE ANÁLISIS

Este elemento fue retomado para el análisis de resultados de este estudio. Se conforma de dos dimensiones espaciales para describir y analizar los modelos de comunicación y su determinado del proceso.

Dimensión por sujetos o actores: Consiste en observar a educandos y promotores por separado en un momento dado del proceso educativo para describir y analizar los modelos de comunicación. Se plantea la necesidad de esta dimensión de análisis ya que los modelos de comunicación son hasta cierto punto independientes de su respectiva lógica de comunicación. Es decir, el hecho de que un educando maneje una lógica lineal de la comunicación no impide que éste practique modelos constructivos sin cambiar su concepción lineal. Por esto, la observación por actores facilita la comprensión de determinada lógica en educandos y promotores, así como los factores que propician o impiden concretarla en un modelo de comunicación coherente.

Dimensión por planos de interacción: Se trata de observar las interacciones que se presentan en los distintos planos que conforman una sesión determinada. Se precisa localizar la actividad nuclear de la sesión, la cual constituye un primer plano en el que puede o no encontrarse el promotor. Después se contrastan los modelos de comunicación con los del segundo plano, que por lo regular está conformado por los educandos menos participativos oralmente o los que tienen menos experiencia con letras (en el caso de la alfabetización) y que permanecen fuera de la actividad central de la sesión. Es posible encontrar a todos los integrantes del grupo en el primer plano durante una actividad didáctica.

Se puede apuntar que en un quehacer educativo basado en lógicas constructivas será más probable encontrar al promotor en el segundo plano atendiendo a los educandos rezagados o con dudas, mientras que en el primer plano se podrá observar a educandos guiando la clase. Por otro lado, en un quehacer educativo lineal y unidireccional el promotor estará prácticamente la totalidad del tiempo en el primer plano, dirigiendo pedagógicamente al grupo.

ESQUEMA DE ESTUDIO

Se expone este esquema que representa una posible herramienta de análisis comunicacional para intervenciones educativas. Consta de tres momentos de observación:

a) Primera etapa de observación: conformación y evaluación *ex-ante* de la lógica de comunicación en los promotores. Esta etapa consta de la conformación de una lógica de comunicación favorable para la futura intervención. En este momento se registrará la concepción que cada promotor tenga del fenómeno comunicacional y su aplicación en el ámbito educativo. Este análisis permitirá conocer si existe una uniformidad en las lógicas de comunicación del equipo de trabajo y también si se cuenta con las herramientas metodológicas para acercarse a una *praxis* congruente con dicha lógica.

b) Segunda etapa de observación: interacciones dentro y fuera del aula durante la intervención. Consiste en llevar una observación sistematizada del proceso educativo y su aspecto comunicacional. En primer lugar se observará la lógica de comunicación de los anfitriones/educandos a través de su concepción-interpretación del acto educativo. Se registrarán los modelos de comunicación asentados durante las sesiones y en la medida de lo posible se analizarán los factores que impiden o facilitan llevar a la práctica la lógica de comunicación señalada como favorable en la primera etapa. En esta etapa se contrastarán las lógicas de comunicación de promotores con los modelos que concretan durante las sesiones para conocer si son correspondientes.

c) Tercera etapa: análisis comunicacional holístico de la intervención educativa. Se propone, al finalizar el quehacer educativo, realizar un cruce de datos con los resultados de las dos primeras etapas para elaborar un análisis que servirá como evaluación de la intervención educativa en su aspecto comunicacional.

Bibliografía

Barbero, J. M. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau*. México: Siglo XXI .

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1985). Prólogo. En J. Werthein, A. Castillo, & M. K. Pablo Latapí, *Educación de adultos en América Latina* (págs. 7-8). Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

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.

Herrera-Aguilar, M. (2005) *Les interactions sociales devant l'ordinateur en contexte scolaire: Approche comparative France/Mexique* (Las interacciones sociales y el uso de la computadora en el contexto escolar [educación secundaria]: Una comparación aproximativa entre Francia y México). Tesis de Doctorado en Ciencias de la Información y de la Comunicación, Universidad Paris III - Sorbonne Nouvelle.

Hummel, C. (1994). Platon. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée* , 339-348.

Kaplun, M. (1985). Hacia nuevas estrategias de comunicación en educación de adultos. En J. Werthein, A. Castillo, & M. K. Pablo Latapí, *Educación de adultos en America Latina* (págs. 109-186). Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

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.

Kaplun, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: de la Torre.

Nosnik-Ostrowiak, A. (1997). *Lianealidad, 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: Flamarion.

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

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

Wertheim, 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.