
MUJERES Y ALFABETIZACIÓN, UNA HISTORIA EN CONSTRUCCIÓN *

Ana María Méndez Puga

Agradeciendo el diálogo:
Para las mujeres, hombres y niños
de Agua Blanca, El Tren, Cuanajo y Estación de Ajuno.

Este documento plantea algunas reflexiones en torno a la acción de las mujeres -en función del vínculo con el trabajo y la vida cotidiana- para generar ambientes alfabetizadores, alfabetizarse y alfabetizar a otros. Los casos que se presentan y los comentarios son producto del trabajo realizado en cuatro comunidades rurales del estado de Michoacán, México.

I. BREVE INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Entre los grupos con tasas de analfabetismo más elevadas¹, se encuentran las mujeres -sobre todo en países de Asia y África- de las zonas más pobres: rurales, suburbanas e indígenas. Su condición desfavorable en lo relativo al nivel educativo tiene efectos acumulativos. El analfabetismo dificulta o imposibilita tareas, como las de realizar gestiones ante instituciones públicas o ayudar a los hijos en las tareas escolares. También complica la participación en organizaciones comunitarias de gobierno o en las

* *Las reflexiones de este documento se dieron gracias a la posibilidad de interacción con un gran número de personas de cuatro comunidades rurales; a partir del Proyecto para generar una Propuesta de Alfabetización que actualmente se desarrolla en el CREFAL y de las actividades realizadas en el Proyecto para una Alfabetización Integral, coordinado por la Dra. Emilia Ferreiro, de 1990 a 1993.*

asociaciones de padres de familia, igualmente dificulta su acceso al trabajo remunerado, optando por la alternativa de las labores domésticas o de actividades de carga como ayudante de los hombres en trabajos pesados.

En la década pasada se señalaba la importancia de la incorporación de las mujeres en procesos de alfabetización, sobre todo en términos de un logro de género y también por la posibilidad de contar con un espacio para sí mismas, cuestionándose y renovándose al poder incorporarse a una actividad diferente.

La condición de no alfabetizada genera efectos acumulativos, en tanto que al ser responsable de la crianza, la mujer se ve obligada a determinar, propiciar o negar el acceso al sistema de escritura y con ello a la conformación de ciertas actitudes importantes para participar en un proceso escolar.

Es posible encontrar evidencias que señalan la importancia de que las mujeres manejen los valores y significados de su cultura y hayan tenido acceso a la alfabetización y a algunos de los contenidos de la escuela, para que puedan desarrollar acciones de crianza más fructíferas.² Lograr que las madres o futuras madres tengan acceso y sean usuarias de la lengua escrita posibilitará sin duda alguna, aunque sea mínimamente, que se interesen por acercar a sus hijos a ésta y que contribuyan también a la construcción de un ambiente alfabetizador más propicio para las nuevas generaciones.

II. LOS CAMBIOS NECESARIOS

De lo anterior se desprende la necesidad de reflexionar en torno a aquello que realizan las mujeres en sus comunidades, para alfabetizarse y propiciar que otros lo hagan, estas acciones se analizan a la luz de concepciones que plantean visiones renovadas en torno a la alfabetización.

En este fin de siglo han cambiado muchas situaciones, respecto a las que prevalecían en la década pasada: indudablemente, algunos países subdesarrollados han entrado en un proceso

de modernización -no deja de cuestionarse hasta qué punto puede ser considerado un desarrollo real, en la medida que no beneficia a todos- a costa de posponer el desarrollo de las poblaciones más pobres, influyendo por lo tanto en la modificación de las condiciones de vida en comunidades enteras; ante la falta de tierras donde trabajar, por la condición de sobreexplotación de la tierra, de los bosques y selvas y también por la falta de recursos para generar alternativas.

En ese proceso, los grupos que más afectados se han visto son las mujeres -y los niños-, por el aumento de sus jornadas de trabajo en busca de alternativas para sobrevivir, y porque han tenido que asumir roles distintos, -no sólo las no alfabetizadas, sino también aquellas que tuvieron oportunidad de aprender a leer y escribir, de concluir la escuela primaria y la secundaria - cuestionando y replanteando valores y formas de relación que continuaban siendo válidas, por ejemplo: la dependencia económica de las mujeres casadas, respecto del esposo, es cuestionada por Rafaela, mujer indígena separada de su esposo por motivos de trabajo:

[...] él está fuera porque tiene que buscarle, antes había monte y algo salía de la madera, ahora no tenemos nada, anda por ahí de comerciante, a veces me manda, luego tarda y yo ni modo de quedarme sólo esperando, ya no vale eso de que uno tiene que comer de lo que arrimen ellos, ya todos tenemos que buscarle, hasta los chiquillos [...]

Expresa también que ella ya no enseñará a sus nueras y nietos como antes

[...] de qué sirve que se quede uno en la casa, ya no sólo hay que arrimar la leña... yo sí le acepto a ella [nuera] que quiera hacer algo... mire la nieta, a ella le tocará vivir otra cosa, pero que no quede por uno, le voy a decir harto que aproveche la escuela, que un día algo le va a servir, a lo mejor puede hacer otra cosa, no que uno, sólo bordar y ya ve, es mucho trabajo y poca paga.

Doña Rafaela se está alfabetizando apoyada por su nuera a través de los programas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)- y busca alternativas que le reditúen beneficios económicos para su familia a través de la cría y venta de animales domésticos, de la venta de comida, del bordado y venta de productos artesanales, y así como ella, existen muchas mujeres en su comunidad y en otras similares. Mujeres que no pueden acceder al trabajo remunerado con seguridad social debido a su condición de analfabetas y por las cargas de trabajo determinadas por el rol de madres o por tener que asumir totalmente el mantenimiento del hogar.

La vida, las necesidades y el diálogo cotidiano van modificando los significados y valores de su cultura e, igualmente, replanteando el orden social establecido, en tanto que éste se produce y sostiene por la actividad humana (Berger y Luckman, 1968:77), este proceso es mucho más significativo en tanto se viven relaciones con otra cultura que por momentos puede ser avasallante y reductiva de la propia; pero por otros, puede ser enriquecedora y aportar elementos nuevos en ese proceso de relación intercultural, en el que ambas culturas se modifican.

III. EL AMBIENTE ALFABETIZADOR

Es importante reflexionar en torno al proceso de alfabetización en tanto que no sólo se da por las actividades que el adulto realiza con el apoyo del alfabetizador, sino que también influyen las interacciones con los actos de lectura y escritura y los materiales escritos a los que tiene acceso.

Es posible observar en las comunidades rurales ambientes poco alfabetizadores: letreros anunciando bebidas, productos envasados, nombres de calles, nombres de escuelas, anuncios de eventos, libros de texto que usan los niños y adolescentes, niños que realizan las tareas escolares, actas de nacimiento, cartillas de vacunación, actas de asambleas, facturas, recibos y algunos otros más específicos, pero escasos, como los actos de

compra-venta. Todo lo anterior es percibido por los adultos y asimilado de diferentes maneras de acuerdo a interacciones anteriores y a los elementos que maneje del sistema de escritura, tanto los que son llamados convenciones periféricas -como es el poder hacer las letras-, y los que están más vinculados a la comprensión del sistema de escritura como representación del lenguaje (Ferreiro, 1986).

Es así como las mujeres y los hombres se van alfabetizando, a través de procesos convencionales y de otras actividades que posibilita la vida cotidiana. Es entonces necesario repensar estos procesos y posibilitar la construcción de ambientes más propicios y generar, por lo tanto, alternativas de alfabetización que permitan a los adultos asumir la lengua escrita como un objeto social y, por ende, como algo importante y necesario, de manera que se pueda incorporar más fácilmente a su cultura.

Ante alternativas que consideran interesantes, las mujeres aceptan el reto y se cuestionan, tal es el caso de doña Leticia que sin acudir a un grupo de alfabetización, ni recibir la asesoría específica, comenzó a repetir los ejercicios que sus hijos hacían en la escuela -que conforman ese ambiente alfabetizador-, a solicitar tareas a los hijos mayores. En las primeras entrevistas asumía con cierta pena su condición de no alfabetizada,

[...] yo sí sabía algo, mi nombre, las letras y los números, pero se me fue olvidando y mire ahora, no salgo sola, se lo que tengo que hacer... voy con mi hija y ella me dice lo que no entiendo, pero yo soy quien digo si se hacen o no las cosas [...]

Y no aceptaba escribir algo o mostrar su cuaderno, posteriormente pedía ejercicios «para copiar y hacer planas», su posición respecto a cómo debían enseñarla partía de lo que veía que sus hijos hacían. El primer ejercicio con otro enfoque fue la escritura de una receta, evidentemente no tuvo como producto final una escritura convencional; sin embargo, el logro fue tremendo al animarse a producir una escritura sin copiarla y teniendo que pensar cómo iba a escribir cada palabra.³

La segunda escritura fue una carta para su hijo que estaba en Estados Unidos, en las entrevistas fue asumiendo posiciones distintas, sobre todo de autovaloración, al analizar sus logros como mujer a pesar de no poder leer y escribir y la necesidad de presionar más a sus hijos para que no faltaran a la escuela e hicieran sus tareas.

IV. LOS USOS DEL SISTEMA DE ESCRITURA

Otro caso igualmente interesante es el de doña C. quien leía y escribía convencionalmente, pero no creía que pudiera escribir cosas sin copiarlas, «inventar las palabras que uno va a escribir es lo difícil, copiar cualquiera lo hace», refiriéndose a todas aquellas actividades en las que se escribe sin un modelo, aquellas que van permitiendo volverse usuario del sistema de escritura y que han sido llamadas comúnmente actividades de post-alfabetización. Ella no trabaja en un sentido estricto del término, es decir, por todo lo que hacía cotidianamente no obtenía ninguna remuneración y veía siempre la necesidad de poder hacer algo para ayudar a su esposo, ya que la situación de asalariado en que se encontraba, no les permitía, en ocasiones, tener lo mínimo necesario para vivir, así que ella comenzó a buscar algunas opciones de cría de animales domésticos, fundamentalmente. Al dialogar en torno a su situación se le comentó que todo eso se podía escribir, le parecía difícil hacerlo, su primera producción fue oral, estaba muy molesta con el patrón de su esposo porque no les pagaba a tiempo y después de opinar al respecto, con una profunda tristeza, y coraje al mismo tiempo, dijo:

«... el patrón nació rico
nosotros nacimos pobres,
el quiere ser más rico -a costa de nosotros-
-nosotros no queremos ser más pobres...»

Es sin lugar a dudas una construcción poética, cuando se le dijo lo que había producido inventando palabras, como ella decía, no lo creía, posteriormente lo escribió. Aquí se evidencia la

necesidad de sugerir otros usos de la lengua escrita, generando producciones que van más allá de la mera copia o de la producción sugerida a través de palabras o enunciados.

La misma doña C., al dialogar acerca de la relación de pareja y los hijos, comentaba sobre la necesidad de que las mujeres fueran productivas no sólo por el hecho de que ganaran dinero y ayudaran en casa, sino para que pudieran entender mejor a los hijos, «ellos ya no van a estar encerrados como uno, ya las cosas cambiaron» y por lo tanto darles una mejor crianza, con el argumento de que también, si no se casaban pronto, podrían aprender más al tener menos cargas de trabajo y que por eso era importante darles escuela o si no apoyarlos para que se interesaran por mejorar su situación y «acabar de criarse... aunque es difícil, si agarran novia o novio, de fuera, no lo ven tan seguido, pero si es de aquí todo es más difícil, están ahí como en espejo, se enamoran más fácil», al terminar la frase se le dijo lo hermoso de ella y que eso era también «inventar palabras» de manera que pudieran ser leídas y recordadas por otros, después la escribió, de la siguiente forma:

«Ver a diario al otro, es como estar en espejo
y es más fácil enamorarse»

La escritura de cartas también es un ejercicio interesante, doña M. junto con sus hijos habían generado dos fuentes de trabajo, un molino y una tienda, sus hijos emigraron buscando alternativas de trabajo que permitieran hacer más grandes los negocios, le escribían solicitándole información sobre la situación financiera y las necesidades, lo que implicaba organizar información numérica, realizar operaciones aritméticas e insertarlo todo en un texto. En esa actividad dos de sus hijas tenían la función de escribir, y doña M. la de dictar o sugerir lo que deberían escribirles. En algunos momentos había confusiones, debido a que no explicaban suficientemente a los hijos el estado financiero, lo que daba lugar a correcciones en cartas posteriores.

Al conocer a una persona ajena a la familia y con quien estableció correspondencia, se vio obligada a escribirle sin la ayuda de sus hijas, ya que el contenido de ese proceso comunicativo

no formaba parte del diálogo colectivo, eran aspectos más íntimos, de acuerdo a la relación establecida. Fue así como escribió sin la ayuda de sus hijas y comenzó a usar el sistema de escritura con diferentes formatos, debido a que había demandas específicas en las cartas: la escritura de una receta, comentarios de las noticias más importantes de la comunidad, comentarios sobre la vida cotidiana, trozos de las canciones de moda, etcétera.

V. EI VÍNCULO ESCUELA-COMUNIDAD

Un elemento importante de los procesos actuales en los que las mujeres están participando es a partir de los nexos que la escuela, a la que acuden los hijos, va generando. En las zonas rurales, son ellas -casi siempre- quienes se encargan del cuidado de la escuela, apoyan a los maestros en diversas actividades, llevan la contabilidad, guardan documentos, con lo que generan un vínculo escuela-comunidad que repercute en un proceso de resignificación de la escuela para las familias, y en la generación de actos de lectura y escritura o en una influencia muy positiva hacia los hijos, para que se interesen por aprender.

Este rol, antes casi siempre asumido por los hombres, se convierte en un elemento generador de relaciones con otras realidades, el maestro sigue siendo un interlocutor importante, quien además, lleva a las comunidades elementos novedosos de contextos poco conocidos a los que las mujeres se van vinculando, a partir de lo que escuchan y observan, cuestionando algunos aspectos y asumiendo otros como importantes».

Es significativo el caso de las pequeñas escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en las que se han planteado alternativas innovadoras para el aprendizaje de la lengua escrita en las que se asume ésta como un objeto de uso social, y por lo tanto las acciones alfabetizadoras tienen un enfoque más funcional, siendo una muy importante la elaboración de un Periódico Comunitario, en el que los padres tienen páginas para comunicarse con adultos de otras comuni-

dades, a través de cartas o de breves notas sobre hechos significativos de su comunidad; lo cual genera posibilidades alfabetizadoras, siendo las mujeres quienes más participan.

VI. LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS ASUMIDA COMO UN TRABAJO

No sólo las mujeres aprenden y posibilitan aprendizajes con su actitud y proceder cotidiano, también han asumido el rol específico de alfabetizadoras.

Al estudiar el porcentaje de alfabetizadores en tres comunidades -Pichátaro, Estación de Ajuno y Cuanajo-, se encontró que generalmente un 95 % son mujeres, originarias de las mismas comunidades, y de este porcentaje 40% son casadas, lo que implica asumir un rol diferente, el de enseñante, -generalmente ha sido así en muchas sociedades, se observan actualmente altos porcentajes de profesoras-, que les va a permitir salir de los límites que la casa impone y también el acceso a recursos económicos que les son necesarios.

La Sra. I. opina que ella puede desempeñar esas funciones debido a que su esposo y familia lo permiten:

 Mi suegra me apoya, sin ella yo no podría salir, que a las juntas, que a ver a los adultos, que para revisar un rato los libros... el dinero que nos dan, aunque sea poco, sirve aquí a todos, hay veces que no hay trabajo para los hombres, o lo que ganan es tan poquito que si hay una enfermedad ya no alcanza y pues, casi hasta como de milagro, me llega el poquito dinero que me dan por ayudar a los adultos que no aprendieron en su juventud [...]

Ella no concluyó la secundaria y ha seguido aprendiendo con lo que le enseñan en las capacitaciones y con lo que va viendo en los libros o por lo que tiene que explicar a los adultos. Es pues evidente que ante la necesidad de recursos y ante la posibilidad de ayudar a otros -que generalmente también son

mujeres- los valores con respecto a lo que debe ser la acción de las mujeres se modifica cotidianamente y en ese proceso aprenden y generan algunas situaciones para que otros aprendan. Alfabetizarse no es sólo aprender a dibujar las letras, como hemos podido observar en este breve texto que recupera algunas experiencias con mujeres, alfabetizarse es aprender a decir su palabra, inventar palabras, usar la lengua escrita para decir cosas a otros, para ayudarlas y ayudarse a sí mismas. Lo que implica asumir el rol de aprendiz, de enseñante y de trabajador.

VII. ALFABETIZACIÓN, POSTALFABETIZACIÓN Y TRABAJO

Es común encontrar opiniones en torno a que la alfabetización por sí sola no tiene sentido para los adultos, que debe ser parte de un programa más amplio que retome sentidos y necesidades más profundos como es el del trabajo y la producción.

Sin embargo, al revisar el trabajo realizado por Schmelkes y colaboradores, en el que se analizan algunas experiencias en torno a postalfabetización y trabajo, se encontró:

Aparece claramente el problema de la integración de las actividades de postalfabetización (lectoescritura y, muy notablemente, cálculo elemental) a las actividades prioritarias de los programas, pues éstos solamente están presentes en 12 de los programas analizados, y en muy pocos casos son considerados como prioritarios (Schmelkes, 1990: 57).

Es difícil lograr una vinculación real entre las actividades que tienen por objeto apoyar la postalfabetización y las actividades tendientes a mejorar la producción, lograr la vinculación es un reto importante.

Sería oportuno plantear una reflexión interesante:

Es probable que debido a la forma en que se concibe la lengua escrita surjan actividades poco interesantes y descontextualizadas de lo que implica el trabajo productivo y la vida

cotidiana de los adultos o jóvenes, en las que se consideren aspectos más instrumentales como mejorar la calidad gráfica de las producciones escritas pidiendo repeticiones o copias, o lograr cierta fluidez en la lectura, presentando pocas o ninguna actividad que puedan llevar a la comprensión cabal del sistema de escritura en tanto representación y que propicien usos reales del sistema de escritura, al apropiárselo.

Siendo este último aspecto el que debería prevalecer en una propuesta de alfabetización y postalfabetización, utilizando ciertas actividades que se relacionan con la actividad productiva y la vida cotidiana, por ejemplo, el nombre de cada participante y los nombres de los miembros de su familia, el nombre de su colonia y de su país, el llenado de recibos, de facturas, analizar las leyes del trabajo, los contratos, los convenios, el estudio de recetas médicas, de calendarios, planes de trabajo, reportes de avance.

VIII. LA URGENCIA DE PROPUESTAS INNOVADORAS

Es importante que las agencias de cooperación internacional, las instituciones y organismos que pueden desarrollar investigación, indaguen y experimenten propuestas, vayan al campo y propongan alternativas realmente innovadoras que partan de supuestos cuestionadores de los discursos dominantes sobre alfabetización. Asumiendo que la lengua escrita es un objeto de uso social y que no podremos lograr resultados si no permitimos que los adultos se apropien del objeto y se conviertan en usuarios, de acuerdo a su realidad cotidiana y de acuerdo a los retos que les presenta la vinculación con otras realidades.

NOTAS

1) Se estima que actualmente hay más de 960 millones de anal-fabetos, dos tercios de los cuales son mujeres. En algunas

zonas rurales de los países subdesarrollados, 7 de cada 10 adultos son analfabetos, y entre esa población, las más afectadas son las mujeres, quienes ocupan las dos terceras partes.

2) Retornando los comentarios de Reimers (1980), en los que cita las conclusiones del Development Report hecho por el Banco Mundial, acerca de algunos estudios realizados acerca de la escolaridad de las madres y las relaciones con los hijos en el proceso de crianza. Aunque esto es relativo, ya que puede haber mujeres en condiciones de escolaridad muy pobres, pero con una posición muy clara respecto a lo que implica la crianza y con otra serie de conocimientos que les permiten desarrollarse como madres.

3) De acuerdo con los niveles de conceptualización estudiados por Ferreiro (1982), doña A., tenía una hipótesis silábica, misma que fue cuestionada continuamente por sus hijos y por ella misma, hasta lograr replantearla al estar realizando escrituras.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. y LUCKMANN, T., 1968, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Argentina, 1991.

FERREIRO, Emilia, 1986, «La complejidad conceptual de la escritura», en: *Escritura y alfabetización*, Ediciones del Ermitaño, 1986.

_____.1982, *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, México, 1983 (Cuadernos del DIE, No.10).

HIRSCHBERG, et al., 1990, *Analfabetismo o Gande Nao: estadísticas do alfabetismo no mundo, no brasil e no estado de Sao Paulo*, Apoio 4, Brasil, 1990, pp. 43 y 44.

MENDEZ, A., «Reporte de trabajo», México, 1993, Mimeo.

SCHMELKES, et al., 1990, *Postalfabetización y trabajo en América Latina*, OREALC-CREFAL, México, 1990.