

Los retos de la alfabetización de las personas adultas. Creencias de docentes peruanos y propuestas metodológicas

The challenges of adult literacy. Peruvian teachers' beliefs and methodological proposals

Bataller Català, A. 

alexandre.bataller@uv.es

Ballester Roca, J. 

josep.ballester@uv.es

Universitat de València (España)

Bataller Català, A.

alexandre.bataller@uv.es

Ballester Roca, J.

josep.ballester@uv.es

Universitat de València (España)

Resumen

Abordamos los retos de la alfabetización de personas adultas en un contexto americano desde una mirada europea. Nos centramos en el contexto de la educación de adultos en Perú, un país con una gran diversidad cultural y lingüística, a partir de la interacción producida con un centenar de docentes peruanos vinculados a los centros CEBA (Educación Básica Alternativa). El contexto escolar de los jóvenes y adultos en situación de analfabetismo adscritos al Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PAEBA) presenta situaciones de extrema pobreza y

Abstract

We address the challenges of adult literacy in an American context from a European perspective. We focus on the context of adult education in Peru, a country with a great cultural and linguistic diversity, based on the interaction produced with a hundred Peruvian teachers linked to the CEBA (Basic Alternative Education) centers. The school context of young people and adults in situations of illiteracy ascribed to the Program for Literacy and Basic Education of Young People and Adults

desigualdad, que precisan de acciones y metodologías específicas. Desde la experiencia de los centros de alfabetización de adultos y de la realidad sociolingüística de la enseñanza en la lengua propia experimentada en la Comunidad Valenciana, abordamos los conceptos de alfabetización en la lengua propia, las competencias y metodologías basadas en el uso de la lengua oral y escrita, el valor identitario de la tradición oral, etc. Consideramos algunos aspectos esenciales: la preparación de los docentes en el conocimiento de las lenguas, la atención a la diversidad cultural, el desarrollo de prácticas docentes motivadoras y la creación de ambientes alfabetizadores.

(PAEBA) presents situations of extreme poverty and inequality, which require specific actions and methodologies. From the experience of adult literacy centers and the sociolinguistic reality of teaching in the own language experienced in the Valencian Community, we approach the concepts of literacy in the Spanish language, competences and methodologies based on the use of oral language and writing, the identity value of oral tradition, etc. We consider some essential aspects: the preparation of teachers in the knowledge of languages, attention to cultural diversity, the development of motivating teaching practices and the creation of literacy environments.

Palabras clave: alfabetización, educación de adultos, enseñanza de lenguas, formación docente.

Key words: literacy, adult education, language teaching, teacher training.

Introducción

Esta aportación es fruto de la interacción producida con un centenar de docentes peruanos vinculados a centros CEBA (Educación Básica Alternativa) en el marco de un seminario de formación realizado en la Universitat de València, durante los meses de febrero y marzo de 2016 con sesiones específicas destinadas al tratamiento de la alfabetización en jóvenes y adultos.

La República de Perú es un estado del oeste de América del sur que cuenta con una gran diversidad cultural y lingüística, con una presencia en su variado territorio de 47 lenguas diferentes, distribuidas en 19 familias lingüísticas. El contexto escolar de los jóvenes y adultos en situación de analfabetismo adscritos al llamado Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PAEBA), tal como nos describió este amplio colectivo de docentes peruanos, muestra la necesidad de incorporar elementos afectivos en las metodologías docentes para afrontar las situaciones sociales con las que se encuentran en su trabajo diario: unos altos índices de deserción escolar, alumnos excluidos, en situación de extrema pobreza, que comprende tanto población indígena como población emigrante del campo a la ciudad, con especial incidencia en mujeres marginadas y madres adolescentes.

Como investigadores, partimos de la óptica y de la experiencia europea, y más concretamente de la situación sociolingüística de los territorios españoles con más de una lengua oficial, especialmente el contexto valenciano, que no es más próximo. El

intercambio de experiencias entre estas dos realidades socioeducativas tan distantes enriquece y ayuda a encontrar nuevas estrategias de intervención. Para el contexto sociolingüístico europeo, partimos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y lo concretamos en el contexto escolar valenciano, nacido el 1983, con la introducción del valenciano/catalán en la enseñanza, en paralelo a la legislación sobre normalización lingüística de los territorios con lengua propia en España. Nuestra mirada, basada en el diálogo y la escucha de las diferentes situaciones, contempla la existencia de centros de alfabetización de adultos en el territorio valenciano, como la Universidad Popular de Valencia y, en concreto, algunas de sus propuestas basadas en la educación emocional.

Durante las sesiones de trabajo con el colectivo de docentes peruanos exploramos y discutimos sobre una serie de cuestiones básicas: los conceptos de “alfabetización” y “analfabetismo”, el supuesto obstáculo al proceso de alfabetización relacionado con la presencia de hablantes que se expresan en una lengua distinta al castellano o de hablantes bilingües no alfabetizados, los mecanismos para crear “ambientes alfabetizadores”, las competencias relacionadas con la alfabetización de jóvenes y adultos, las metodologías de alfabetización que promueven el desarrollo de las competencias en lengua oral y escrita y el uso identitario de la lengua, asociado a elementos de literatura y cultura populares.

Del fruto de estas interacciones y del análisis de los proyectos finales elaborados por los grupos de profesores peruanos extraemos ideas básicas para la mejora de los procesos de alfabetización.

Alfabetización y estrategias para el contexto peruano

Partimos del planteamiento de la UNESCO en el Desafío Mundial de la Alfabetización, publicado en 2008, según el cual “el concepto de alfabetización ha evolucionado como resultado de cambios en los patrones de comunicación y las exigencias laborales” (Richmond, Robinson y Sachs-Israel, 2008:17). A efectos estadísticos la alfabetización comprende la habilidad de leer y escribir. Además de las competencias de lectura y escritura incluye usualmente las competencias para realizar operaciones aritméticas sencillas (*numeracy*). Pero la alfabetización va más allá de la lectura y la escritura, describe las prácticas sociales y contribuye a la libertad y a la equidad: “La alfabetización cumple una importante función en la prevención de la exclusión social y el fomento de la igualdad y la justicia social” (Richmond *et al.*, 2008:29). Por otra parte, el analfabetismo ha de ser concebido como “un *continuum* de habilidades, que pueden seguir desarrollándose durante toda la vida” (Infante y Leteliel, 2013:35). Hemos de recordar aquí el cuestionamiento crítico que Paulo Freire impulsó en relación al concepto de alfabetización. Como paso previo, los alumnos, adultos, pobres y analfabetos deben adquirir conciencia de la injusta situación en la que se hallan, de sus causas y de la forma de salir de ella. Por tanto, la propuesta alfabetizadora parte de la idea que se debe enseñar a leer el mundo al tiempo que enseña a leer la letra.

Del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos surgido de la XVI Cumbre Iberoamericana, celebrada en Uruguay el 2006, destacamos los principios de diversidad y interculturalidad: “la utilización de diversidad de criterios, estrategias, medios y métodos” y “la interculturalidad, que implica la aceptación de la

existencia de diversas lenguas y culturas, y el abandono de prácticas homogeneizadoras” (OEI, 2006a:5-6). De alguna manera, se corroboran los elementos básicos para reducir el analfabetismo propuestos por el profesor peruano José Rivero (2009): educación básica postalfabetizadora, la atención a la diversidad cultural de los participantes, el estímulo a los nuevos aprendizajes de escritura fuera de la escuela, la formación de los educadores, la generación de entornos alfabetizadores y el estímulo a la investigación sobre estas cuestiones. Entre las estrategias integrales de alfabetización apuntadas por Rivero (2009:36-39) destacamos las dos siguientes centradas en los niños, jóvenes y padres en situaciones de pobreza o marginación:

Esfuerzos para lograr mejores rendimientos en la alfabetización escolar de los niños pobres en los primeros grados de instrucción.

Acciones estratégicas de alfabetización de núcleos poblacionales sin escolaridad, atendiendo preferentemente a la población adulta con capacidad de producir y de criar a sus hijos, y a la población juvenil (de núcleos urbano marginales, rurales e indígenas) en situación de analfabetismo absoluto

Entre la población pobre, son las mujeres el colectivo que debe ser objeto de una atención preferente, ya que “mientras más y mejor educada sea la madre, mayor será su compromiso con la educación de sus hijos” (Rivero, 2009). Por otra parte, en el caso de madres indígenas, se refuerzan sus posibilidades de transmitir y afianzar su cultura y sus valores étnicos. El punto de partida es la lengua tanto en su aspecto cultural como en su posibilidad de adaptarla a los usos sociales, una premisa reivindicada por los expertos ya que se deben “compatibilizar los objetivos de preservación cultural con los de interpretación simbólica y productiva en sociedades modernas” (Hernández y Calcagno, 2003; citado por Jabonero, 2009:22).

Como muestran estudios realizados en el seno de la Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, el sistema educativo de Perú no ha dado una respuesta suficiente a su enorme diversidad lingüística, donde amplios sectores de la población quedan excluidos o marginados de una oferta educativa que responda a sus necesidades, con presencia de analfabetos absolutos y funcionales, también en las grandes ciudades, hablantes de una lengua indígena:

Cerca de 1.500.000 de personas mayores de 25 años son analfabetas, de las cuales, aproximadamente, las tres cuartas partes son mujeres y gran parte vive en áreas rurales. La gran mayoría de esta población vive en condiciones de pobreza y pobreza extrema, lo que afecta su calidad de vida y el pleno ejercicio de sus derechos humanos en los aspectos económico, social y cultural. Esta situación se agrava en las poblaciones indígenas. Alrededor de cuatro millones de personas, tienen como lengua materna una lengua originaria, quechua y aimara en la zona andina, y alrededor de 42 lenguas en la Amazonía. (Zúñiga, 2009:370)

La educación básica alternativa (EBA) que establece el sistema educativo peruano (Chiroque y Consilla, 2013) se constituye como una modalidad destinada a estudiantes que no tuvieron acceso a la educación básica regular, en el marco de una educación permanente. La EBA se organiza en programas que permiten atender la heterogeneidad de los estudiantes: niños, adolescentes, jóvenes y adultos, de acuerdo a sus características, necesidades y demandas. En concreto, los programas de alfabetización peruanos

“tienen como fin el autodesarrollo y el despliegue de capacidades de lectoescritura y de cálculo matemático en las personas que no accedieron oportunamente a la educación básica regular” (MED. 2003:Art. 38). Pero también se considera el fortalecimiento de la identidad y autoestima y en cuestiones como la mejora de la calidad de vida, la equidad social y de género.

Entre los ejes de actuación que se han señalado desde las instancias educativas se encuentra el desarrollo curricular, que incluye la promoción de propuestas pedagógicas que respondan a la diversidad cultural y plurilingüe. Se deben formular “currículos diversificados sobre la base del currículo básico nacional y los contextos socioeconómicos, culturales y lingüísticos de cada ámbito” (Zúñiga, 2009:382). Como ocurre en cualquier situación educativa, la elaboración de materiales didácticos adecuados a los contextos reales mejorará la práctica alfabetizadora. Por tanto, debemos reivindicar la “producción de materiales educativos diversificados en concordancia con las características lingüísticas y socioculturales de la población que se atiende” (Zúñiga, 2009:384). Unos materiales didácticos diversos, “para facilitadores de alfabetización y estudiantes monolingües (castellano o lengua originaria) y bilingües (lengua originaria y castellano), y la elaboración de materiales por los propios estudiantes” (Zúñiga, 2009:387).

Entre los grandes aprendizajes de las últimas décadas, recogidos en las investigaciones realizadas en siete países latinoamericanos (López y Hanemann, 2009), encontramos que la educación de personas jóvenes y adultas, con poblaciones indígenas, debe huir de la uniformidad y debe adaptarse al contexto social y lingüístico concreto, como señalan las siguientes disposiciones:

En la lengua materna del educando y potenciar en un primer lugar la intraculturalidad fortaleciendo la identidad para asumirse pares ante la diversidad.

Tomar en cuenta el territorio, la cultura, la lengua y la reflexión crítica para el fortalecimiento de lo propio.

Debe estar altamente contextualizada, hecha a la medida de cada situación local y especificidad étnica.

Debe estar vinculada con el trabajo, la producción y el desarrollo local, y a la vez con otras oportunidades de aprendizaje que garanticen la continuación de los estudios.

Debe encaminarse a la aplicabilidad y adaptabilidad de los conocimientos adquiridos, mediante actividades concretas en que se utiliza la lectura y la escritura en la vida cotidiana.

La alfabetización ni se debe ni se puede desligar de otros procesos sociales, y ésta implica la construcción de la interculturalidad incluyendo los derechos colectivos y el compartir del poder.

Lamentablemente, estas líneas de actuación positivas que hemos expuesto no se corresponden, en buena parte de los casos, con la realidad sociolingüística. Una muestra de ello nos la ofrece el diario de campo de una maestra de la Universitat de València, durante su reciente estancia en una comunidad indígena de la Amazonía peruana, que

evidencia la desconsideración hacia la lengua propia (para preservar la identidad de la comunidad los topónimos reales han sido voluntariamente transformados):

En Aguas Frías la lengua se oculta, no se considera un valor, no se percibe como una riqueza. Forma parte de la identidad pero algo que aún desconozco les induce a ocultarla, a despreciarla. De esta manera la están extinguiendo. Los más pequeños la sienten como si se tratara de algo externo a ellos, alejado de sus realidades. Se les está alterando su cultura, y con ello, sus sueños y sus esperanzas. Si pierden un distintivo tan valioso como la lengua ¿hacia dónde se dirigirá el pueblo nativo?

He presenciado en Pueblo Chico situaciones en las que las madres nativas les dan un codazo a sus hijos si hablan en quechua, mientras que en el waiku, que es el pueblo nativo que hay dentro de esta población, los niños son bilingües y se comunican abiertamente en su lengua. Están relegando su uso únicamente a los ámbitos de confianza. (Santana, 2017:149-150)

Creencias del profesorado peruano sobre alfabetización

De nuestra observación como docentes e investigadores participantes durante las seis sesiones de dos horas que mantuvimos con cada grupo, hemos extraído un conjunto de ideas, comentarios y creencias de los profesores, que hemos agrupado y sintetizado por categorías. En la presentación de los fragmentos escritos indicamos las iniciales de los informantes.

En relación a las lenguas de sus alumnos, los profesores peruanos nos refirieron, además del castellano, los colectivos de hablantes de quechua, aymara, shipibo y awajun. Algunos de ellos son hablantes de quechua como L1 y muestran una buena disposición en relación a su conocimiento y aprendizaje: “Lamentablemente no hablo ninguna otra lengua, pero considero que es muy necesario aprenderlas por cuestión de identidad” (M. A. T.). Entre las razones esgrimidas para participar en el seminario de formación organizado por la Universitat de València se encuentra la “Sensibilización para atender al programa de alfabetización” (H. V.) y la idea de “volcar a los estudiantes las innovaciones” (J. G.). Entre los conocimientos que desearían aprender se encuentran las “acciones que han contribuido a erradicar el analfabetismo en España y Europa y estrategias que podríamos asumir en Perú para erradicar el analfabetismo” (C. Á.) y los “materiales motivadores y experiencias concretas de Valencia” (O. Ch.) además del “enfoque por competencias aplicado a la alfabetización”. (J. G.)

En cuanto a los condicionamientos sociales de sus alumnos peruanos y su relación con la motivación e interés hacia el aprendizaje, encontramos descripciones certeras:

Ellos trabajan. Las mujeres, por lo general, son empleadas del hogar, vendedoras en mercados. Los varones son obreros de la construcción, jardineros o vigilantes. Los varones terminan el ciclo secundario para ser mejor pagados, para sacar la licencia de conducir. Las mujeres terminan para estudiar una carrera técnica o un negocio. Formo personas en valores y conocimiento. Espero aprender más. (S. F.).

Aunque procedentes de zonas alejadas unas de otras, el diagnóstico que nos ofrecen sobre la vulnerabilidad de estos estudiantes peruanos es similar:

En un 90% son procedentes de zonas rurales de la ciudad de Cusco, en su mayoría quechuahablantes. El principal reto es concluir su educación básica para luego acceder a una formación técnica en algunos casos, obtener el permiso de conductor y en un contingente muy minoritario acceder a la formación en educación superior. (E.M.)

Zona vulnerable. Alto índice de población sin estudios de ningún nivel. Vive en zonas precarias, cuentan con escasos servicios, su alimentación es deficiente, bajo nivel de recursos económicos. La mayor parte se dedica a la actividad agrícola y ganadera. No hay tecnologías por lo que no hay desarrollo en este lugar. (E. A.)

Proviene de hogares disfuncionales por lo que asumen papeles de jefes de hogar. Son excluidos de la Educación Básica Regular por bajo rendimiento académico, han repetido dos o tres años y por exceso de edad pasan a la Educación Básica Alternativa. Aquellos alumnos que son jefes de hogar se dedican a trabajar por las mañanas o a veces se van a pescar y abandonan las aulas por lo menos dos semanas. Luego regresan. Su asistencia es esporádica (V.P.)

Desde Lima, la capital del país, los comentarios recogidos hacen patentes los efectos sociales de un proceso de migración:

Nuestros estudiantes son de varias regiones del País, que migran a la ciudad en busca de oportunidades y desarrollo. Algunas madres adolescentes y gestantes. Muchos compatibilizan estudio y trabajo. Trabajan en servicios de mando técnico, con bajos sueldos, explotados en sus derechos laborales. Los servicios educativos se brindan de lunes a domingo en los tres turnos de mañana, tarde y noche. (M. M.)

Finalmente, en relación con la alfabetización de alumnos indígenas se destaca la necesaria implicación de los docentes:

El trabajo es emocionante porque observo con entusiasmo las expectativas que tienen. Pero lo más importante es que deseo y quiero que aprendan y conozcan más contenidos que les sirvan en su vida futura. Tengo un grupo heterogéneo de estudiantes que proceden de un grupo de indígenas cuyo idioma es el shipibo comivo y que les cuesta adecuarse a las costumbres de los mestizos. A todos trato por igual, promoviendo la confianza entre estudiante y maestro". (N. I. R.)

Desarrollo las capacidades de mis alumnos en un ambiente de igualdad y respeto a los ritmos de aprendizaje. Respetando la pluriculturalidad y aprovechando ésta para el logro de aprendizajes. (C. A. R.)

Una vez conocidos los planteamientos iniciales, que muestran las creencias de los docentes, nos interesa elaborar una síntesis de las propuestas que nos ofrecen estos mismos docentes peruanos, entendidas como buenas prácticas en alfabetización. Dada la diversidad de procedencias y formación, planteamos un trabajo en grupos de trabajo cooperativo. Presentamos, a continuación, una síntesis de sus opiniones (con fragmentos transcritos de sus intervenciones orales) agrupadas en siete categorías de análisis: conocimiento del idioma, actividades y materiales, educación emocional, búsqueda de alumnos, temas de interés social, trabajo en equipo y formación del profesorado.

Conocimiento del idioma

Hay que hacer un diagnóstico a los estudiantes a partir de sus vivencias. Saber qué lengua predomina.

Hay que ser empáticos. Es necesario que el docente conozca la lengua primera de los estudiantes. Eso les elevará la autoestima.

El maestro, el facilitador, debe conocer el idioma.

En algunos casos se aplica un enfoque intercultural (Cusco). Sería un problema, en este contexto, que el maestro no hable quechua.

Utilizar una comunicación persuasiva.

Actividades y materiales

Actividades significativas: visuales, próximas, llamativas y contextualizadas a su mundo. Hay que establecer vínculos con otros contextos.

Hay que preparar actividades recreativas que tanto les gustan.

Hay que utilizar materiales significativos y pertinentes. Contextualizados. Los materiales tienen que estar relacionados con las personas adultas. Conviene elaborar el propio material.

Trabajo con textos reales, a partir de una selección de textos de su vida cotidiana. Selección de textos.

Educación emocional

Hay que crear ambientes cálidos y favorables a la motivación, que despierten el placer y el gusto por aprender. El alumnado debe sentirse querido, cómodo. Lo afectivo es lo importante. Una didáctica de las emociones.

Búsqueda de alumnos

Hay que salir a buscar estudiantes.

Son importantes los periféricos de los CEBA, que llegan a comunidades rurales apartadas, a los mercados,

Hay jóvenes en proceso de socialización que asisten a las clases.

Hay ayudas para que asistan. Se les regala arroz o aceite. Son prácticas que se deberían desterrar.

Temas de interés social

Temas de salud: planificación familiar, enfermedades de transmisión sexual, enfermedades infecto-contagiosas.

Trabajo en equipo

Hay que trabajar en equipo, para tratar la diversidad.

Formación del profesorado

La importancia de la formación continua de los profesores.

Transformar el docente tradicional que no sale de su confort. Mejorar la cultura educativa en los docentes: participativa, colaborativa y cooperativa.

Aportaciones de la enseñanza de lenguas en la alfabetización de adultos

Como destacan los currículums educativos valencianos de primaria, la finalidad básica del área de lengua y literatura es que el alumnado alcance un dominio de las cuatro habilidades básicas de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir. En un contexto donde conviven dos lenguas oficiales, este dominio afecta por igual al valenciano y al castellano. De esta constatación se han desarrollado metodologías que ponemos en relación y dialogo con el contexto latinoamericano que aquí nos ocupa.

En el ámbito educativo conocemos experiencias de fracaso cuando los niños de la Lengua minorizada (Lmin) son escolarizados en la Lengua dominante (Ldom) y de éxito cuando los niños de Ldom son escolarizados en la Lmin. Es por ello, que algunos sistemas educativos adoptados en España (como ocurre Cataluña y en ciertos programas del ámbito valenciano) se basan en la enseñanza en Lmin para todos, los niños de lengua minorizada y los niños de lengua dominante (Cummins y Swain, 1986). En Perú no existiría un auténtico bilingüismo activo entre la lengua indígena más hablada, el quechua, y el castellano, en un contexto de minusvaloración de la lengua, como ha analizado Virginia Zavala (2016). La introducción del valenciano en la enseñanza, por su parte, consigue una oficialidad lingüística después de décadas de deserción lingüística. Los efectos de la no transmisión generacional de la lengua primera, que acostumbra a llamarse “materna” fueron evidenciados en el contexto valenciano en la segunda mitad del siglo XX: “si hay valencianos que abandonan el catalán es porque se trata de su lengua materna y el vínculo que les ata al grupo originario –social y culturalmente en desventaja- del cual pretenden salir” (Ninyoles, 1972:160).

Entendemos que los hablantes, en este contexto de sustitución lingüística y cultural, deben conocer su lengua. Para ello proponemos estrategias que desarrollen la competencia comunicativa que comprenden, entre otros, aspectos como el trabajo por tareas, el aprendizaje cooperativo y la integración de lenguaje y contenidos. Se trata de propiciar la interacción entre los alumnos, con ejercicios y materiales reales y contextualizados. Se intentan recrear situaciones y contextos que se pueden encontrar en su vivencia diaria. Se sabe que la creación de ambientes letrados es fundamental para que las personas y los grupos recién alfabetizados continúen y avancen en el desarrollo de sus habilidades de lectoescritura, de modo que puedan participar activamente en su medio. Es importante, también, ampliar los medios de aprendizaje, incluyendo tecnologías de información y comunicación. Por otra parte, es fundamental apoyar

procesos de formación de facilitadores, docentes o monitores de alfabetización y educación de adultos.

En la alfabetización de adultos se considera necesaria la “invitación” permanente a los estudiantes para que escriban de forma espontánea y “como sepan”, aún cuando sus escrituras no sean correctas. También se pueden promover situaciones de escritura colectiva en pequeños grupos conformados por quienes tengan conocimientos diversos sobre el sistema de escritura y sobre el texto. Hemos de entender que el proceso de alfabetización no consiste en pasar de las letras a las palabras, y de las palabras a las oraciones hasta llegar a los textos. Por el contrario, un genuino proyecto alfabetizador debe incluir a los estudiantes desde un principio como lectores de textos completos. Aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito y aprender a disfrutar de la lectura son los tres ejes de la competencia lectora.

En relación con las lenguas indígenas tomamos el ejemplo del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), el programa de alfabetización para las personas jóvenes y adultas en México (INEA, 2005). En el ámbito de las lenguas indígenas se aborda la alfabetización de la lengua indígena y la del español como el aprendizaje de una segunda lengua. Este modelo utiliza un enfoque comunicativo funcional, que promueve las competencias comunicativas a partir de situaciones de uso de la lectura y la escritura en contextos específicos y se recuperan textos existentes en estas comunidades. El uso social de la lengua escrita indígena participa en diferentes ámbitos entre ellos la salud pública, el administrativo, el jurídico, el educativo, el comercial, el político, el informativo y el religioso. Para crear ambientes alfabetizadores se comienza con los ejes de la salud, la educación de los hijos, el trabajo y el rescate de tradiciones. Se localizan y descubren textos que se usaran tanto dentro del espacio educativo, en situaciones estructuradas, como fuera de el, descubriendo y creando nuevos textos.

Añadimos a las anteriores, propuestas relacionadas con el patrimonio cultural. No olvidemos que el acceso al patrimonio cultural es una finalidad en la enseñanza de lenguas (Dolz, Gagnon, y Mosquera, 2009; Bataller, 2015; Ballester e Ibarra, 2016; Ballester y Bataller, 2017). En la conferencia de la UNESCO sobre patrimonio cultural, celebrada en México el 1982, se estableció que el patrimonio cultural de un pueblo engloba obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de un pueblo, empezando por la lengua misma. En este sentido apostamos por la introducción de elementos populares tradicionales en la alfabetización. En la introducción del valenciano en la enseñanza cobró un papel destacado la enorme difusión de los cuentos populares literaturizados por Enric Valor (Bataller, 2016). Dentro del enorme caudal de elementos patrimoniales peruanos que pueden tener aplicaciones en contextos alfabetizadores señalamos la tradición de declamadores o “decidores”, también llamados “decimistas”, con amplia tradición en diversas zonas del país. Entre las modalidades de versificación oral en Perú se encuentran los *pareados*, los *romances*, las *seguidillas*, las *cuartetas*, los *huanchihualitos*, el *amorfino*, la *décima* o *espinela* y las *cumananas*. Estas últimas han sido objeto de experiencias escolares. Es el caso, como los mismos docentes peruanos nos explicaron, de las “cumananas de Cumbes”. Son versos sencillos orientados a actividades corrientes de la vida diaria, generalmente cantados en la zona rural y acompañados de guitarra. Estos versos, como nos han señalado los docentes, ya se están integrando como actividades escolares.

Conclusión

A lo largo del trabajo hemos destacado algunas ideas básicas para la mejora de los procesos de alfabetización. Entre otras, la necesidad de preparar a los docentes en el conocimiento de las lenguas de la población y la importancia de desarrollar prácticas docentes motivadoras, basadas en proyectos, que fortalezcan la autoestima y la identidad cultural de los alumnos. El profesorado de lenguas deberá contemplar la diversidad de contextos lingüísticos y diferenciar los conceptos de “lengua primera”, “lengua dominante” (Bataller, 2011). La formación lectora y literaria también debe beneficiarse de los contextos multiculturales (Ballester e Ibarra, 2015; Ballester y Ibarra, 2016). Los docentes peruanos con los cuales hemos trabajado han elaborado, como trabajos de síntesis de su aprendizaje, propuestas de fortalecimiento de la identidad cultural, basadas en experiencias que han conocido en Valencia. Como ejemplo de prácticas que serán trasladadas a Perú, encontramos, por poner unos ejemplos, la introducción de las llamadas “tertulias dialógicas” o el trabajo con lecturas contextualizadas y motivadoras, que incluyen lecturas digitales, a partir del trabajo con teléfonos móviles (Ballester y Bataller, 2017).

El camino a recorrer se basa en el trabajo concreto dentro del campo de la educación básica postalfabetizadora. Estamos de acuerdo con José Rivero (2009) en la necesidad de proseguir con la investigación en este campo, desde cinco ejes fundamentales:

Métodos [de alfabetización] y su adecuación a las realidades nacionales y locales.

Materiales y publicaciones para alfabetizados.

Formación de docentes y de facilitadores del aprendizaje en programas de alfabetización y de educación básica para jóvenes y adultos.

Sistematización y evaluación de experiencias.

Aprendizaje en lenguas maternas y estudios sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua en poblaciones indígenas.

Como afirmó Irina Bokova, directora general de la UNESCO, con motivo del 50º aniversario del Día Internacional de la Alfabetización (2016), la alfabetización es la base para construir un futuro más sostenible: “Cimiento de los derechos humanos y la dignidad, [...] es fundamental para la erradicación de la pobreza, la igualdad de género y la construcción de sociedades más inclusivas y sostenibles”. En la práctica docente del día a día, enseñar a leer y escribir a un joven o a un adulto representa una emoción intransferible, como nos han descrito: “La emoción de llevarle la mano para que pueda escribir una letra”.

Referencias bibliográficas

Ballester, J., Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva, *Teoría de la educación*, 27(2), 161-183.

- Ballester, J., Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>
- Ballester, J., Bataller, A. (2017). Alfabetización de jóvenes y adultos. Una mirada a la situación de Perú y Latinoamérica desde el contexto socioeducativo valenciano. In N. Ibarra Rius y P. Jardón Giner (eds.) *Educación de jóvenes y adultos. Investigaciones, experiencias internacionales y buenas prácticas en la formación permanente* (pp. 117-130). Barcelona: Octaedro.
- Bataller, A. (2011). Lenguas primeras y segundas en el contexto lingüístico valenciano. El uso de conceptos y concepciones lingüísticas por parte de estudiantes de magisterio, a partir de sus autobiografías lingüísticas. En *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General* (pp. 317-334). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Bataller, A. (2015). The cultural component in the first Language (L1) teaching: cultural heritage, identity and motivation in language learning, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 178, 20-25. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.140>
- Bataller, A. (2016). En torno al canon escolar de cuentos populares. *Rondalles y leyendas en materiales didácticos para la enseñanza del valenciano*. En C. Cañamares, A. L. Luján y C. Sánchez (eds.). *Odres nuevos: Retos y futuro de la literatura popular infantil* (pp. 477-488). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bokova, I. (2016). *Mensaje de la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, con motivo del 50º aniversario del Día Internacional de la Alfabetización*. Paris: UNESCO. [Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245657s.pdf>, consultado en 24/09/2017].
- Chiroque, S., Consilla, O. (2013). *La Educación Básica Alternativa en el Perú*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- Cummins, J., Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción, *Didáctica (Lengua y literatura)*, 21, 117-141.
- Hernández, I., Calcagno, S. (2003). *Bi-alfa, estrategias y aplicación de una propuesta para el desarrollo indígena, Proyecto Regional de Bi-alfabetización sobre temas de población*. Santiago de Chile, CEPAL-CELADE [Disponible en http://www.oei.es/quipu/bi_alfabetizacion.pdf, consultado en 24/09/2017].
- Infante, M. I., Letelier, M. E. (2013). *La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL - División de Desarrollo Social.
- Instituto Nacional Educación Adultos (INEA) (2015). *El uso social de la escritura en las lenguas indígenas*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos [Disponible en <http://www.ineaformate.conevyt.org.mx/index.php/todas-las-categorias/category/67-campana-nacional-de-alfabetizacion>, consultado en 24/09/2017].

- Jabonero, M. (2009). La universalización de la alfabetización y la educación básica para todos: la Iberoamérica necesaria y posible. En M. Jabonero, M. y J. Rivero (coord.). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 17-28). Madrid: Fundación Santillana Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- López, L. E., Hanemann, U. (eds.) (2009). *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*. Guatemala: UNESCO-GTZ.
- Ministerio de Educación del Perú (MED) (2003). *Ley General de Educación (Ley núm. 28044)*. Lima: MED.
- Ninyoles, R. L. (1972). *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.
- OEI (2006a). *Plan iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015. Documento base*. Madrid: OEI. Secretaría General Iberoamericana. Madrid
- OEI (2006b). *Plan iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015. Informes de países*. Madrid: OEI. Secretaría General Iberoamericana Disponible en: <http://www.oei.es/historico/alfabetizacion/informepaises.pdf>, consultado en 24/09/2017].
- Richmond, M., Robinson, C., Sachs-Israel, M. (2008). *El Desafío Mundial de la Alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. París: UNESCO [Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>, consultado en 24/09/2017].
- Rivero, J. (2009). Bases para una alfabetización integral en América Latina. En M. Jabonero y J. Rivero (coord.). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 29-41). Madrid: Fundación Santillana Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Santana, D. (2017). *Sintiendo en Aguas Frías. Diario de una maestra en prácticas en la Amazonía peruana*. Madrid: Libros.com.
- Valdés, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado M. M., Walder G. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Hamburgo: Organización de Estados Iberoamericanos. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. [Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714s.pdf>, consultado en 24/09/2017].
- Zavala, V. (2016). Ideologías sobre el quechua desde el poder: una aproximación discursiva, *Signo y Seña*, 29, 207-234.
- Zúñiga, M. (2009). La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Perú. In L. E. López y U. Hanemann, U. (eds.). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina* (pp. 331-413). Guatemala: Unesco-UIL.