

## PROBLEMATIZANDO LA PSICOLOGÍA CRÍTICA Y EL ANALFABETISMO: PARA UNA VERDADERA EDUCACIÓN A LA LECTURA

---

*Paulo Roberto de Andrada Pacheco*<sup>1</sup>

---

*Hay pocos temas en la problemática social contemporánea de los que se hable tanto y se llegue a tan pocos acuerdos como el analfabetismo y su aparente «solución»: la alfabetización. (Llomovatte 1989: 5)*

### ANALFABETISMO: EL PROBLEMA

**A**ntes de adentrarnos en el tema en cuestión, una pregunta necesita ser enfrentada: ¿por qué ocuparnos del problema de alfabetización de jóvenes y de adultos? En Brasil, las tasas de analfabetismo de

---

<sup>1</sup> Profesor del Departamento de Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FEUSP). Este trabajo se presentó en el marco del Seminario «Literatura infantil, lectura y enseñanza» del programa de posgrado en Literatura Infantil y Animación a la lectura, promovido por la coordinación de Maestrías de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS). El autor agradece a Biagio D'Angelo, Patricia B. Vilcapuma Vínzes y Luiz F. A. Pacheco por su ayuda en la traducción del original de este texto. También agradece a la Profesora Hilda Neyra, coordinadora del Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCSS, por la invitación al programa.

jóvenes y adultos sufrieron un importante cambio a partir de 1920. Si a finales del siglo XIX, la tasa de analfabetismo en el país era superior a 80%, solo a partir de la década del 20 del siglo pasado esta tasa comenzó a sufrir una paulatina y estable disminución, hasta llegar a los años 80 con un porcentaje de 25,5% de analfabetos (cf. Ferraro 2002). Actualmente, según datos del 2004, el índice de analfabetismo llegó a 8,9% de la población de jóvenes y adultos.<sup>2</sup>

Sin embargo, desde el punto de vista de los números brutos, solo a partir de los años 90 la población adulta de analfabetos en el país comenzó a ser reducida: de los más de 19 millones de analfabetos, en aquellos años, llegamos a poco más de 15 millones en 2001 (cf. Ferraro 2002).

A partir de esos datos, podemos llegar a dos conclusiones obvias: por un lado, es evidente que todas las medidas orientadas a la reducción de las tasas de analfabetismo tienen su eficacia demostrada por los datos estadísticos y censales brasileños; por otro lado, frente de los números brutos, no podemos dejar de decir que es imprescindible la manutención y el incremento de las inversiones en educación y en alfabetización de jóvenes y adultos.<sup>3</sup> Según datos del IPEA —*Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*

<sup>2</sup> Los datos sobre alfabetización, en IBGE —*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística)—, que datan del censo demográfico de 2000, indican, de un total de 119 556 675 de brasileños con más de 15 años, solo 15 467 262 de analfabetos en aquel año, o sea, un índice de analfabetismo de 12,9% entre la población con 15 años o más. El INEP —*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas Anísio Teixeira)—, por su turno, en un estudio que data de 2001, indica que 12,4% de la población con más de 15 años, en aquel año, era analfabeta, siendo que, en 1996, ese porcentaje llegaba a 32,6%. Los datos de 2004 fueron tomados por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

<sup>3</sup> En 1953, Anísio Teixeira ya afirmaba la necesidad de trabajarse en el sentido de la reducción no solo de la tasa porcentual, pero también y sobre todo de los números absolutos referentes al analfabetismo (Teixeira 1971). De hecho, Pinto y otros recuerdan: «como dato positivo, tenemos el hecho de que, finalmente, en la década de 80, conseguimos revertir el crecimiento constante hasta entonces verificado en el número de analfabetos

(Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)—, de 1999, las proyecciones para 2020 del número bruto de analfabetos con edad entre 10 y 69 años, en Brasil, puede variar entre más de 10 millones y cerca de 5 millones, a depender del volumen de inversiones en educación de jóvenes y adultos (cf. Souza 1999).

Pero hay aún otro aspecto importante cuando hablamos de alfabetización y que necesita tenerse en cuenta cuando estamos intentando responder la pregunta sobre el interés del tema: el estigma social que carga el analfabeto. En un diccionario brasileño de 1957, por ejemplo, vienen ofrecidas como sinónimo de «analfabeto» palabras tales como «ignorante», «estúpido», «rudo», «bronco»; sin que, todavía, aparezca alguna referencia que aluda al hecho de que se trata de una persona que vive bajo la condición de no saber leer y escribir (cf. Ferraro 2002). Respecto a esto, el pedagogo brasileño Paulo Freire llega incluso a decir:

La concepción, en la mejor de las hipótesis, ingénuas del analfabetismo lo encara sea como una «hierba dañina» —de ahí la expresión corriente: «erradicación del analfabetismo»—, sea como una «enfermedad» que pasa de uno a otro, casi por contagio, sea como una «llaga» deprimente por ser «curada» y cuyos índices, estampados en las estadísticas de organismos internacionales, dicen mal de los niveles de «civilización» de ciertas sociedades. Más aún, el analfabetismo aparece también, en esta visión ingénuas y astuta, como la manifestación de la «incapacidad» del pueblo, de su «poca inteligencia», de su «proverbial pereza». (2001: 15)

---

y, como dato negativo, el de que, en 2000, había un número mayor de analfabetos que aquel existente en 1960 y casi dos veces y media lo que había en el inicio del siglo xx. Como desde el punto de vista de la movilización de los recursos lo que interesa es el número absoluto de analfabetos, se percibe la gran tarea que tenemos adelante, facilitada, por supuesto, por el hecho de la riqueza social producida hoy por Brasil —mucho más grande que la de 1960 o la del inicio del siglo» (2000: 512).

En el caso de Brasil, aún podemos relatar algunas de las justificaciones contra el voto de los analfabetos en años pasados: «la incapacidad del analfabeto no es solamente política —escribe Carneiro—; él tiende a ser un marginal en la sociedad contemporánea y genera nuevos analfabetos» (1964: 112). O sea, no bastan todas las denominaciones estigmatizantes enumeradas por Paulo Freire, «el analfabetismo gana, en Brasil, también una connotación de marginalidad, peligrosidad y riesgo de subversión» (Ferraro 2002: 29).

Desde el punto de vista mundial y latinoamericano, la realidad de los datos estadísticos, más o menos se repite. La Tabla 2 muestra la comparación entre los datos de alfabetización en el Mundo y en América Latina. Ya la Tabla 1 presenta una comparación, con los datos referentes al año de 2004, entre Brasil y Perú.

Tabla 1: Tasa de alfabetización nacional - Brasil y Perú - de jóvenes (15-24) y adultos (+25)

	Población Total	Tasa de alfabetización % Total	Población adulta analfabeta Total	Población adulta analfabeta % Total	Población joven analfabeta Total	Población joven analfabeta % Total
Brasil	186 112 794	88,6	15 051 896	8,9	1 122 581	0,6
Perú	27 925 628	87,7	2 270 534	8,1	173 989	0,6

Fuente: IndexMundi y Unesco; datos referentes al año de 2004.

Tabla 2: Tasa de alfabetización - Mundo y América Latina - de jóvenes (15-24) y adultos (+25)

	Población Total	Tasa de alfabetización % Total	Población adulta analfabeta Total	Población joven analfabeta Total
Mundo	6 602 224 175	82,4	774 218 139	135 769 284
América Latina	259 087 348	90,8	23 836 036	1 887 996

Fuente: IndexMundi y Unesco; datos referentes al año de 2007.

Si, por un lado los datos demográficos, en Brasil y en América Latina, demuestran una tendencia al incremento en las tasas de alfabetización, no podemos cerrar los ojos para los índices de «analfabetismo funcional».<sup>4</sup> En Brasil, los individuos con edad superior a 15 años, con dominio de las letras —o sea, con un mínimo de cuatro años de escolaridad— pero incapacidad de interpretación de un texto, en el año 2007, llegaron a 37% de la población<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Según el Instituto Paulo Montenegro, que difunde los datos del INAF/Brasil —Indicador de Alfabetismo Funcional— desde el año 2001, «la definición sobre lo que es analfabetismo viene, a lo largo de las últimas décadas, sufriendo revisiones significativas, como reflejo de los propios cambios sociales. En 1958, la UNESCO definía como alfabetizada una persona capaz de leer y escribir un enunciado simple, relacionado a su vida diaria. Veinte años después, la UNESCO sugirió la adopción de los conceptos de «analfabetismo» y «alfabetismo funcional». Es considerada alfabetizada funcional la persona capaz de utilizar la lectura y escritura para hacer frente a las demandas de su contexto social y usar esas habilidades para continuar aprendiendo y desarrollándose a lo largo de la vida. Por el criterio adoptado, son analfabetas funcionales las personas con menos de 4 años de escolaridad» (Instituto Paulo Montenegro 2001: 3). «Analfabetismo funcional», por lo tanto, indica la incapacidad para la interpretación de textos entre aquellos que aprendieron a decodificar la lengua escrita. Véase, también, ABRAMOVAY et ál 2002; FERRARO 2002 y RIBEIRO 2007.

<sup>5</sup> Nos preguntamos por el sentido de los datos que nos llevan a considerar el hecho de que, en Brasil, desde la década del 90, se instituyó una política educacional que pretendía la resolución de dos problemas: la baja autoestima de los estudiantes brasileños y los índices de repetición y abandono de la escuela. Nos referimos a la «Progresión continuada». Delante de esa política, se vuelve efectivamente imposible analizar adecuadamente los datos referentes al INAF: ¿años de escolaridad coincidirían con años de aprendizaje?, teniendo en cuenta que el alumno no puede ser reprobado en los ciclos iniciales, ¿dónde está la garantía de una alfabetización adecuada? La «reprobación» no es un excelente criterio de evaluación, pero ¿para qué criterios de evaluación si el alumno, habiendo o no aprendido, podrá progresar continuamente en su «(de)formación»? O sea, ¿qué prueban los «más de cuatro años de escolaridad» para que una persona sea considerada funcionalmente alfabetizada? Mientras el INEP, de ojos cerrados a la realidad, insiste en decir que «la resistencia a la progresión continuada se alimenta de la ignorancia», insiste en afirmar que la progresión continuada es una medida de inclusión social, son evidentes los efectos perversos de esa medida para quien, mínimamente, se implica con la experiencia educativa. Lo que está en cuestión no es tanto si se debe o no reprobar al alumno, pero el efecto de una medida que, inicialmente, estaba totalmente justificada,

(cf. Instituto Paulo Montenegro 2007). Y la frecuencia de personas en esas condiciones sigue aumentando, cada vez más, en la realidad universitaria del país (que, según la última investigación del IBGE —Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística [Instituto Brasileño de Geografía y Estadística]—, el 2007 tuvo el mayor porcentaje de jóvenes universitarios de la historia: 12,1% de la población entre 18 y 24 años ingresó en la enseñanza superior en 2007, en Brasil).

Pero, ¿cuáles serían las causas de ese cuadro en la realidad educacional de Brasil y, podríase decir, asimismo, sin riesgo de exagerar, de América Latina? ¿Qué consecuencias tiene sobre la realidad social de nuestros países? Estas son cuestiones ineludibles que no pueden pasarse más por alto.

Partiendo del abordaje propuesto por la Psicología Histórico-Cultural —tal vez el punto de vista, en psicología y educación, más estudiado actualmente en Brasil—, proponemos buscar algunas explicaciones para ese fenómeno, tomando como realidad de análisis, especialmente, el continente latinoamericano.

Y un autor de este abordaje, bastante interesante para buscar entender estos aspectos causales, parece ser Ignacio Martín-Baró (1942-1989), psicólogo y sacerdote jesuita español, que dedicó la mayor parte de

---

ideológica y falaciosamente —dígase de pasada—, a partir de los más «respetados fundamentos de la acción educativa». Es verdad que el problema es del sistema de enseñanza, pero ¿quién dijo que si eliminamos la reprobación se resolvería el problema de la culpabilidad de los alumnos? Mientras torrentes de argumentos filomarxistas fueron escritos contra el fracaso escolar, en favor de un cierto «capital cultural» (Bourdieu 1998 [1966]), señalándose para los defectos «neoliberales», «radicalistas» y «reaccionarios» del sistema de enseñanza nacional, se quitó la culpa de los alumnos y se la lanzó sobre el profesor Cirineo y el sistema de enseñanza continuó incólume a las críticas. ¿Resultado de eso? La educación sigue siendo no provechosa, los alumnos siguen fracasados, los profesores siguen incompetentes, pero los índices y las estadísticas describen una nueva Utopía.

sus trabajos a la investigación de la vida social y política de América Latina, especialmente de El Salvador, donde se estableció a partir de 1966 hasta su asesinato, el 16 de noviembre de 1989.

Según este autor —así como, en Brasil, María Helena Souza Patto (1999) también constató— la Psicología acabó, muchas veces, por prestar un mal servicio en lo que respecta a la comprensión de los factores sociales de los pueblos latinoamericanos:

a partir de una perspectiva de conjunto, es preciso reconocer que la contribución de la Psicología, como ciencia y como praxis, para la historia de los pueblos latinoamericanos es extremadamente pobre. No faltaron, ciertamente, psicólogos preocupados con los grandes problemas del subdesarrollo, dependencia y opresión que humillan nuestros pueblos; sin embargo, en el momento de materializarse, en muchos casos esas preocupaciones tuvieron que ser canalizadas a través de un compromiso político personal marginal a la Psicología, cuyos esquemas resultaban inoperantes para responder a las necesidades populares. (La traducción es nuestra. Martín-Baró 1998: 283)

Empleando conceptos del materialismo histórico-dialéctico marxista, el autor afirmó que, en América Latina, las relaciones interpersonales y los procesos históricos, culturales y sociales tienden a ser personalizados y psicologizados y, lo que es más grave: para él, la cultura latina tiende a no considerar el carácter político de la educación, viviendo lo que llamó de un «psicologismo cultural». Estas tendencias sirvieron «para fortalecer, directa o indirectamente, las estructuras opresivas al desviar la atención en dirección a los factores individuales y subjetivos» (La traducción es nuestra. Martín-

Baró 1998: 295).<sup>6</sup> El autor insiste, sobre todo, en la necesidad de considerar el ser humano en su historicidad: para él, toda tentativa de universalidad que escape al factor histórico tiende a ser una distorsión de la realidad, una forma de alienación.

Al hacer la crítica de la Psicología, Martín-Baró —diferentemente de Souza Patto (1999)—<sup>7</sup> afirmó que «lo que vuelve reaccionaría o progresista una teoría no es tanto su lugar de origen, sino su capacidad para explicar u ocultar la realidad y, sobre todo, para reforzar o transformar el orden social» (La traducción es nuestra. 1998: 304). Así —preocupado por la transformación del orden social— el autor propone lo que él llama de una «Psicología de la Liberación», no apenas teórica, sino también y sobre todo práctica.<sup>8</sup> Según él, esa «Psicología de la Liberación» tiene tres tareas: recuperar la memoria histórica de los pueblos oprimidos (para modificar su autoimagen a partir de la identificación, en la historia, de aquellos aspectos que, en algún momento, sirvieron para la liberación); desideologizar la experiencia cotidiana (rescatando críticamente la experiencia original de los grupos y de las personas y rompiendo con las formas dominantes de análisis) y potencializar las virtudes del pueblo (lo que solo es posible a través del rescate de la memoria histórica, pero también a partir de la confianza de que

<sup>6</sup> Souza Patto, en su obra *Producción del fracaso escolar* (1999), hace una lectura muy semejante a la asumida por Martín-Baró (1998), acentuando, todavía, la realidad brasileña.

<sup>7</sup> Souza Patto (1999) insiste muchas veces en su obra, en un origen liberal y capitalista de aquellas corrientes en psicología, responsables de la alienación de las formas de comprensión de la realidad escolar.

<sup>8</sup> Esta es otra importante diferencia entre las perspectivas adoptadas por Martín-Baró (1998) y Souza Patto (1999): mientras la primera insiste en una «tarea» de la psicología, la segunda se preocupa en ofrecer datos teóricos consistentes que corroboren su hipótesis de comprensión y su crítica. Ambos, evidentemente, parten de los mismos presupuestos teóricos del materialismo histórico-dialéctico.



hay virtudes vivas en las tradiciones populares que sustentan la experiencia de un pueblo a pesar de una historia de dominio y masacre ideológico).

Si las causas tienen sus raíces fundadas en el histórico proceso opresor sobre los pueblos latinoamericanos, no está demás concluir que las consecuencias fueron exactamente el crecimiento y la manutención de la alienación. Este autor, así como Souza Patto (1999) y otros profesionales que abrazan una perspectiva crítica en Psicología, insistieron sobre el hecho de que la opresión de las clases y teorías dominantes no solo trajeron la alienación de los pueblos, sino que también establecieron un *modus vivendi* —un pensar y un actuar de los pueblos— que propició la conservación del *status quo*: un subjetivismo esclavizador, hedonista e inmediateista, un psicologismo que ciega, una incapacidad de mirar y comprender los datos de la realidad, una perpetua repetición de errores, una amnesia cultural vaciadora de las capacidades creativas.

Es impresionante y lastimoso darnos cuenta, sin embargo, de que esta misma perspectiva crítica en Psicología, en Brasil asumió la forma de una alienación tan perversa como aquella que intentaron sustraer del lugar de referencia. Seguro que existen importantes investigadores del área interesados, hoy en día, en dar pasos de mudanza a partir de las críticas acertadas y necesarias hechas por Souza Patto (1999), discutiendo de forma más abierta, libre y menos rígida. Sin embargo, lo que vemos, en general, es una reproducción fútil de frases de efecto pseudomarxistas y —parodiando a Martín-Baró (1998)— de un «sociologismo cultural» que saca de foco a la persona y amplía hasta lo grotesco y caricaturesco una cierta realidad-social-opresora-genérica. Todo lo que no es «social» es sinónimo de tradicionalismo, reaccionarismo y neoliberalismo: el discurso sobre el papel de la «autoridad» no es más que una forma suavizada para mantener la vigilancia jerárquica típica del panóptico foucaultiano, aplicándola acriticamente a la realidad

escolar; hablar sobre el «valor de la persona» en la escuela, es apenas una tentativa contrarrevolucionaria edulcorada de las fuerzas de opresión, que buscan mitigar el vigor de masa de las clases oprimidas. En fin, todo el discurso que, originalmente, pretendía la mudanza social, profresivamente fue volviéndose apenas una bandera para defender y —¿por qué no?— una forma de esclavitud y alienación que impide mirar los hechos, obstaculiza el diálogo académico, verdadera e intelectualmente libre.

Si tomamos en consideración el hecho de que la enseñanza primaria y fundamental, o sea, los niveles de alfabetización que componen el mayor subsector de cualquier sistema educacional en el mundo (cf. Abramovay y otros 2002), y si pensamos que la inserción de la persona en el mundo de la lectura y de la escritura es mucho más que un mero ofrecimiento de instrumentos para el individuo, pero que implica la generación y el fortalecimiento de capital social, capacitación de la persona a la movilidad social, enfrentamiento de las vulnerabilidades, liberación de la persona, potenciación de virtudes y valoración de la cultura y las comunidades etc., podemos comenzar a entrever el valor y la importancia de toda y cualquier actividad —también del pensamiento— que pretenda la educación como meta y la alfabetización como camino.

Actualmente, en Brasil, pero también en toda América Latina, las iniciativas que tienen en vista la educación de jóvenes y de adultos son, sin duda, el foco de interés de diversos sectores de la sociedad. Es verdad que hablar de EJA no implica necesariamente hablar de alfabetización de jóvenes y de adultos. Pero, basta tomar como referencia los datos de INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) y —¿por qué no?— los relatos de experiencia de profesores de todos los niveles de enseñanza, para darnos cuenta de que, inevitablemente, este es un tema para ser encarado con seriedad y enfrentado por cualquiera que se preocupe con la educación de un pueblo.

Y ¿qué significa pensar seriamente el tema? Comencemos por abandonar los argumentos vacíos y *non sense* de la opresión y de las relaciones de poder. Argumentos típicos de teóricos bourdieusianos, foucaultianos y marxianos poco preocupados por la realidad y muy interesados en defender posiciones teóricas. Entre profesionales de esa calidad no hay tanto una tentativa honesta de eliminar la opresión, sino un implícito deseo de usar al «oprimido» —categoría universal que abarca al negro, la mujer, el indio, el pobre, el homosexual etc.— como masa de maniobra no solo de una revolución, sino de una guerra teórica, que se desarrolla en los corredores de las universidades brasileñas.

En Brasil, es lugar común entre teóricos marxianos —especialmente, entre aquellos que se dedican a la pedagogía— la crítica obstinadamente deconstruccionista de la historia de la educación a partir de conceptos absolutamente anacrónicos: leen el Período Colonial, por ejemplo, con categorías de análisis de los siglos XVIII y XIX y, por eso, son incapaces de reconocer el valor de las iniciativas de educación en el país en aquellos años iniciales. Es nauseabundo, por ejemplo, leer los artículos «científicos» que tratan del papel de la Compañía de Jesús para la formación de la Colonia y los textos de historia con los cuales son educados nuestros alumnos.<sup>9</sup> En ellos, los hechos no dicen nada, sino cuando reafirman la crítica asumida por los —estos sí— hombres y mujeres «politizados» y «no alienados» de la izquierda.

<sup>9</sup> Véase, por ejemplo, Gentil (2005) que, como tantos otros autores, busca corroborar el «axioma» que afirma que todo lo que fue hecho antes de la llegada de la izquierda en el poder pretendía la alienación de las masas. Otro ejemplo paradigmático de esta postura se puede hallar en los artículos de la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (*Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*), publicada por el INEP, desde 1944, con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura, o los artículos de la *Revista da Alfabetização Solidária* (*Revista de la Alfabetización Solidaria*), de la ONG AlfaSol, y tantas otras revistas científicas de pedagogía y de psicología escolar del país, que se caracterizan por ser vehículos de propaganda ideológica y político-partidaria.

Finalmente, su argumento de que la educación es una cuestión «política» —entendido este término con la carga semántica que le confieren— acaba siempre por ser corroborado, inclusive por sus propias prácticas. Al final, la educación no es otra cosa que una bandera político-partidaria y un espacio doctrinario<sup>10</sup> de «catequesis» ideológica y de manutención del poder.

No podemos, sin embargo, olvidarnos de que, sin duda, el proceso de alfabetización «puede significar muy poco en términos de dominio efectivo de la lectura, de la escrita y del cálculo. Mas no si le puede disminuir el alcance al mismo tiempo educacional, social y político» (Ferraro 2002: 30), en la medida en que puede permitir a la persona una efectiva experiencia de libertad. Porque, si la educación, si la vida social y política no tienen la libertad de la persona como horizonte último, no podemos más hablar de educación.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Giussani, de hecho, afirma: «la educación doctrinaria acontece cuando alguien enseña con violencia evidente o disfrazada un modo propio de concebir, de juzgar, de sentir, prescindiendo de la discreción necesaria en un acontecimiento que debe ser propuesto a las exigencias por ser resueltas en la persona a ser educada» (2004: 181).

<sup>11</sup> Al respecto, escribe Garcez: «leemos para aprender, para informarnos, para saber de donde venimos, para saber quienes somos, para escapar de la soledad, para conocer mejor a los otros, para saber a dónde vamos, para conservar la memoria del pasado, para esclarecer nuestro presente, para aprovechar las experiencias anteriores, para no repetir los errores de nuestros ancestros, para ganar tiempo, para evadirnos, para buscar un sentido de la vida, para comprender los fundamentos de nuestra civilización, para alimentar nuestra curiosidad, para distraernos, para vivir emociones ajenas a nuestra cotidianidad, para cultivarnos, para ejercer nuestro espíritu crítico, para disfrutar un placer estético con el lenguaje. En fin, para que participemos de una corriente de construcción y circulación de sentidos e interpretaciones del mundo por la palabra que atraviesa los milenios. Cualquiera que sea la manera de leer o el objetivo explícito de la lectura, se puede vislumbrar un vestigio de aquella especie protectora de muralla [...] de palabras. Muralla de resistencia a todas las contingencias masacrantes de la condición humana: sociales, profesionales, psicológicas, afectivas, ideológicas, culturales. Protección que nos salva de todo [...] pues nos libera, nos permite la trascendencia, la superación de las limitaciones históricas, el descubrimiento del otro y de nosotros mismos, la organización del caos interior. Protección que delimita un espacio de reflexión y de emancipación del espíritu

PSICOLOGÍA Y ALFABETIZACIÓN: LO QUE YA HA SIDO HECHO

Si es verdad que la alfabetización «puede significar muy poco», sin que con esa afirmación se quiera disminuir su papel formativo, la pregunta a que somos llevados naturalmente es ¿cómo ese «muy poco» puede ser capaz de producir una mudanza en la persona? Esta es una de las preocupaciones de la Psicología Escolar y Educacional: entender cómo, cuándo y por qué aprendemos.

Hay muchas teorías que buscan una solución para esas preguntas, pero quisiéramos centrar nuestra atención, inicialmente, en algunos aspectos de la obra del psicólogo Vygotsky (1896-1933), especialmente cuando insiste sobre la construcción del significado y sobre el proceso mediacional ahí envuelto.

Conforme este autor, el conocimiento es construido en las interacciones que la persona vive a lo largo de su desenvolvimiento humano, es construido en aquel movimiento que parte del mundo social para el individual, es construido por la mediación de un otro. Interacciones estas que varían conforme la historia, el ambiente cultural o el nivel de conocimiento de los interlocutores, que es siempre, de nuevo, determinado por la cualidad de las relaciones que vivió o vive. Partiendo de ese presupuesto, podemos afirmar con Vygotsky (2001) que, independiente del padrón de escolaridad del alumno, es preciso siempre reconocer el saber que él ya posee:

al reconocer sus saberes, cuando utilizamos los conocimientos previos que poseen para su vivir cotidiano o cuando consideramos el raciocinio con el que resuelven una actividad, estamos contribuyendo

---

por medio de la interpretación simbólica. La lectura es, así, el espacio de la libertad por excelencia» (2000: 582-583).

con la formación de significados, evaluando lo que saben y orientando su progreso cognitivo con esos saberes previos. La significación es construida por medio de la historia de los significados existentes (conocimientos previos) que da origen y permea los intercambios comunicativos y la construcción de nuevos significados. (Barbato 2005: 60)

Es posible, según esta perspectiva, practicar una enseñanza-aprendizaje significativa cuando consideramos el conocimiento previo y las prácticas culturales de una determinada comunidad sumados a aquellos nuevos conocimientos construidos por medio de la interacción con otros alumnos, textos, materiales y profesores. O sea, para el psicólogo ruso, es fundamental que se considere, en el proceso educativo, la cuna cultural de la historia y de las tradiciones del cual emergió aquella persona, que no es nunca considerada una *tabla rasa*. Al valorizar su historia y sus tradiciones «estamos colaborando para la construcción saludable de la situación de enseñanza-aprendizaje» (Barbato 2005: 60).

Vygotsky, que vivió apenas 37 años, insistía también en reafirmar el valor y la cualidad de las relaciones establecidas entre maestro y discípulo. En 1931, él escribió una carta para su sobrina en la que dice:

Esta es la vida. Es más profunda, más amplia, que su expresión externa. Todo cambia en ella. Todo se vuelve otro algo. La cosa principal —ahora y siempre, me parece— es el no identificar la vida con sus expresiones externas y solo eso. Entonces, prestando oídos a la vida —esta es la virtud más importante (inicialmente una actitud de cierta forma pasiva)—, tú encontrarás en ti, fuera de ti y en cada cosa, tantas cosas que nadie de nosotros podrá acoger. Ciertamente, tú no puedes vivir sin dar espiritualmente un significado a tu vida.

Sin la filosofía (la tuya, personal, filosofía de la vida) solamente podrá haber nihilismo, cinismo, suicidio, pero no la vida. Cada uno, no obstante, tiene su filosofía. Tú debes cuidar para que esta crezca en ti, dar espacio para ella en tu vida interior, pues, es esta que sustenta tu vida. Después, hay el arte, para mí y, para otros, la poesía, o la música. Y después hay el trabajo. ¿Qué puede afectar a una persona que busca la verdad? ¡Cuánta luz interior, cuánto calor, cuánta fuerza hay en esta misma búsqueda! Y después hay lo más importante, la propia vida, el cielo, el sol, el amor, las personas, el sufrimiento. No son apenas palabras. Son cosas que existen. Son reales. Son tejidas juntas con la vida. Las crisis no son apenas fenómenos temporales, sino el recorrido de la vida interior. (La traducción es nuestra, ápuđ Mecacci 1992: 337)

De hecho, la significación es construida también por la cualidad de la relación establecida entre profesor y alumno, pues las personas aprenden aquello que acreditan poder volver suyo, esto es, si se dan cuenta de que existe algo de su conocimiento que es valorado; de lo contrario, se desmotivan y pueden ahí mismo desistir del estudio. Y hace parte de esa valoración, el considerar la dinámica de búsqueda que constituye lo humano.

Es verdad que el psicólogo ruso, en su obra, no dedicó espacio para pensar el desarrollo cognitivo de jóvenes y adultos, pero apenas de niños. Todavía, si consideramos apenas esas dos construcciones teóricas por él elaboradas —la necesaria consideración de la historia y de las tradiciones de la persona y la importancia de la cualidad en las relaciones educativas—, queda ya evidente cómo su propuesta nos puede ayudar a discutir y repensar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en salas de alfabetización. Es, sobre todo, fundamental entendermos que, si los procesos de significación se modifican a lo largo de la vida, de acuerdo con los contextos situacionales en

que se encuentra el educando, «al tornarnos jóvenes y adultos, los motivos relacionados al aprender se transforman, diferenciándose de los motivos de los niños, de acuerdo con nuestra historia personal y las situaciones que enfrentamos, por ejemplo, en el trabajo, nuestras necesidades y las de aquellos que nos cercan, las prioridades y la relevancia de lo que está siendo enseñado» (Barbato 2005: 61).

Antes de presentar algunos ejemplos, es importante que nos familiaricemos con otro concepto fundamental que ha sido muy discutido en Psicología Escolar y Educacional: el concepto de «literacidad» (*literacy*). Ser alfabetizado y ser letrado son dos condiciones muy diferentes: «el individuo alfabetizado es aquel que domina la tecnología de leer y de escribir. Y el individuo letrado es aquel que usa funcionalmente la lectura y la escritura en las prácticas sociales cotidianas, de forma que favorezca su inserción cultural» (Di Nucci 2002: 31-32).

Otra diferencia capital entre una y otra de las categorías es que, al hablarse de literacidad, llévase en consideración su papel en el proceso de inserción social y cultural de la persona, mientras que en el decurso de la alfabetización esta no es una preocupación de tanta relevancia. Esto significa, por lo tanto, que volverse letrado trae consecuencias socioculturales, pero también cognitivas y lingüísticas. De esta forma, «el concepto de literacidad es caracterizado por las habilidades y conocimientos de lectura y de escritura necesarios para que el individuo funcione y se enganche adecuadamente en las actividades sociales para las cuales son exigidos» (Di Nucci 2002: 32).

Otro aspecto de este concepto es que, al tratar con la funcionalidad de la literacidad, acaba teniendo como eje orientador las prácticas sociales de lectura y escritura presentes en lo cotidiano de la persona. Todavía, es evidente que, según esta concepción, no serán suficientes los diferentes eventos de literacidad habitual leer titulares del periódico del día, los *outdoors*,



las propagandas, las placas de calle, los letreros en el autobús etc., pero es preciso que esos eventos sean funcionales: «ese uso funcional de la lectura y de la escritura, o sea, las prácticas sociales de literacidad es que incorporan culturalmente al individuo en una sociedad letrada» (Di Nucci 2002: 32). No es que esta perspectiva de comprensión sustraiga valor de las prácticas formales de lectura y escritura, típicas de la escolarización; todavía, establece un criterio de evaluación de las capacidades y de los usos de la lectura que, por considerar factores más amplios, auxilia en la desestigmatización de aquellos que, debido a una mala formación y una falta de preparación en los primeros años, son considerados «analfabetos funcionales». No obstante, el aspecto positivo de las teorías sobre la literacidad, no podemos olvidarnos de que es por medio de la lectura que la persona puede construir una visión reflexiva y crítica de la realidad en que vive.

En Brasil, mientras el Ministerio de Educación y Cultura, en sus Parámetros Curriculares Nacionales, de 1999, y en sus Directrices Curriculares, insistía en afirmar que la educación para la lectura debería ser capaz de «articular prácticas de lectura escolar y prácticas sociales para que el alumno aprenda de forma contextualizada y desenvuelva la crítica al leer el mundo y al escribir sobre él» (Di Nucci 2002: 33), teniendo como fundamentación de tal afirmación teórica la idea de literacidad y el concepto de ciudadanía, el resultado es que las escuelas públicas se han vuelto centros de preparación para la ciudadanía y formación de la persona. A tal punto que, en los últimos años, los *Exames nacionais do ensino médio* (ENEM, Exámenes nacionales de enseñanza media) si, por un lado, avergüenzan por los resultados, por otro, avergüenzan por la «calidad» de las pruebas: se trata de un cuaderno de evaluación repleto de preguntas vinculadas a lo que se tiene osado llamar como «prácticas sociales» y de «capacidad crítica». Basta al individuo un mínimo de

literacidad y mucha verborrea filomarxista y políticamente correcta que, normalmente, el grueso de los evaluados ni siquiera tiene idea de lo que sea, pero está de tal forma formateado por el discurso de las «prácticas sociales» y de la «ciudadanía» que lo repite *ipsis litteris*.

Un ejemplo de lo que ya ha sido hecho, concretamente, considerándose los aspectos positivos de lo que fue arriba enunciado y otros factores sobre los cuales nos detendremos enseguida, es la obra nacida de la dedicación de Marcos Zerbini y Cleuza Ramos, en la ciudad de São Paulo. En 1986, fue creada la *Associação dos trabalhadores sem terra de São Paulo* (ATST/SP - Asociación de los Trabajadores Sin Tierra de São Paulo), que se dedica a auxiliar a personas necesitadas de construir su vivienda. Actualmente, la Asociación posee veintiséis áreas que abrigan millares de personas.

Hace cerca de cuatro años, al depararse con la situación de los jóvenes moradores de esas áreas —que ya se encontraban en edad para ingresar en la universidad y enfrentaban el problema del trabajo que, en Brasil, cada vez más exige formación de nivel superior—, la ATST/SP, respondiendo a la realidad de esos jóvenes, resolvió apostar en la educación, fundando la *Associação educar para a vida* (Asociación Educar a la Vida), constituida, actualmente, por más de 40 000 universitarios provenientes, en su gran mayoría, de barrios de las clases C y D de la ciudad de São Paulo.

De este universo de estudiantes, cerca de 29% provenientes de 12 universidades particulares de la ciudad de São Paulo, con las cuales la ATST/SP firmó acuerdos y convenios que ofrecen bolsas de 50% a los jóvenes sin-tierra que están enfrentando enormes dificultades de aprendizaje. Dado que, en su gran mayoría, esos universitarios vienen de un largo periodo lejos de los bancos escolares, vienen de una jornada de trabajo de día entero y dedican a los estudios el periodo de la noche, y dados los importantes

déficits de aprendizaje que se tienen verificado, debido sobre todo a la mala formación en los años de la educación primaria, fundamental y media, surgió la necesidad de ofrecer, en los fines de semana, clases de refuerzo escolar de lectura y comprensión de texto, gramática, matemática, contabilidad, morfología, fisiología entre otras disciplinas básicas.

Algunos otros datos son interesantes de observarse: si nos asustamos ante la cifra de 29% de alumnos con dificultad de aprendizaje, ¿qué se dirá del hecho que, si analizamos a los estudiantes de estas mismas instituciones y que no pertenecen a la Asociación Educar a la Vida, el porcentaje de alumnos que enfrentan las mismas dificultades supera el 41%? Otra cifra interesante es la que se refiere al porcentaje de alumnos insolventes o que abandonan el curso antes de la finalización: mientras que el 31% de los jóvenes universitarios dejan de pagar la universidad o abandonan los estudios en esas universidades, debido, sobre todo, al fracaso escolar, entre los jóvenes de la Asociación, menos del 8% están en la misma situación.<sup>12</sup>

Estamos, pues, delante de una realidad que puede ser así descrita: por un lado, un universo de alumnos con un grado de alfabetización insuficiente —a pesar de los años de escolaridad en la enseñanza pública que les permiten avanzar para la enseñanza superior—, muy marcados por historias de fracaso escolar, por la realidad social de miseria que enfrentan y por el bajo nivel de «capital cultural» que adquirieron en los medios de opresión en que vivieron y viven —para usar las categorías típicas de los pedagogos marxianos— y, por otro lado, una realidad universitaria que no se preocupa nada por la formación de sus cuadros discentes y docentes, interesada más bien en mantenerse en el mercado, indiferente a la calidad de los profesionales que ofrece. O sea, el cuadro que tenemos delante los ojos es

<sup>12</sup> Datos ofrecidos por la *Associação Educar para a Vida* (Asociación Educar a la Vida).

perfecto para una lectura teórica llena de ideologías: en un mundo y en un tiempo en que es políticamente correcto hablar de «inclusión», ¿cuántos no serían los pedagogos y politiqueros de turno que aplaudirían la iniciativa de abrir las puertas para esos jóvenes y adultos discriminados por su posición social? En una realidad intelectual en que hablar de «fracaso» es culpar a la realidad de opresión que les tocó vivir a aquellos jóvenes, ¿cuántos no serían los teóricos que encontrarían en ese ejemplo, argumentos a favor de sus posiciones? En un universo de producción académico lleno de justificaciones sociologistas de izquierda, ¿cuántas no serían las voces que enarbolaran palabras de orden a favor de la manutención ideológica de iniciativas que, como aquella, permitan a los jóvenes ingresar en el universo cultural con la fuerza revolucionaria de las masas proletarias concientizadas?

Pero, veamos más de cerca la realidad de esos estudiantes, a fin de no incurrir en el error de una lectura reduccionista. Dado que, aquí, estamos centrados en la cuestión de la educación a la lectura, volvamos nuestra atención a lo que venimos identificando entre esos estudiantes y que podemos denominar «analfabetismo funcional», qué consecuencias tiene sobre su formación profesional y qué ha sido hecho para remediar esta situación.

Marciele,<sup>13</sup> una alumna de la Asociación, de 22 años, que cursa el segundo año de Pedagogía, en una de las clases de refuerzo de lectura y producción de texto, a partir de la propuesta de un ejercicio de redacción, escribió un texto típico de personas con historia de fracaso escolar: frases cortas, vocabulario paupérrimo, errores ortográficos y gramaticales propios de niños de enseñanza fundamental, en fin, una persona a quien podríamos llamar de una «analfabeta funcional». Teodoro, de 27 años, cursa el tercer año de Derecho y trabaja como auxiliar de limpieza en una empresa tercerizada,

---

<sup>13</sup> Los nombres utilizados son ficticios para preservar la identidad de las fuentes.

relata su dificultad de comprender los textos de Introducción a la Filosofía sugeridos por su profesor —*El mundo de Sofía*—, del escritor noruego Jostein Gaarder, clasificado en Brasil como un texto infantil-juvenil. Otra alumna, Kátia, 35 años de edad, cursa Administración, lista para graduarse, madre de familia y empleada de una floricultura, afirma que demora, en promedio, tres horas para leer dos páginas de un texto. Mariana, estudiante también de Derecho, de 25 años de edad, empleada de hogar, relata:

Llegué de Bahía con dos sueños en la vida: tener una casa con ducha en el baño y estudiar. Llegando a São Paulo, conocí la Asociación y uno de los sueños se realizó: hoy tengo una casa y en mi baño hay una ducha. Faltaba comenzar a estudiar. No creía que podría aprobar selectividad. Pero aprobé. Comencé el curso de Derecho llena de animación. Un día, la profesora de portugués nos dio un texto para leer en casa y responder a unas preguntas. Leí una vez el texto y no entendí nada. Leí otra vez, esforzándome más, y entendí aún menos. Leí una tercera vez y comencé a pensar que no era capaz de entender que, tal vez, la universidad no fuese algo para mí que yo necesitaba primero aprender a leer.<sup>14</sup>

Podríamos hablar de una serie de otras historias como esas: de Ivete que estudia Administración por la noche y, durante el día, es empleada de hogar; de Joaquim que vino del Ceará para estudiar Derecho; de Eduardo que nunca estudió ninguna lengua y le gustaría dedicarse al Derecho Internacional; de Álvaro que estudia enfermería para aumentar su salario de técnico en enfermería; de Ana Maria que estudia Historia, trabaja con restauración de edificaciones, pero no aprende Historia en la universidad; de

<sup>14</sup> Notas personales del autor, tomadas de un testimonio el 22 de diciembre de 2007.

Pedro que estudia Letras, pero lee como un niño que acabó de aprender las primeras letras, etc.

Si es verdadero el argumento de la opresión como determinante de la situación de esos alumnos, ¿qué se dirá de estas dos historias relatadas por alumnos nuestros? Cierta vez, Teodoro relató que su profesora de Lengua Portuguesa, ya al final del semestre lectivo, entró en sala de clase e hizo el siguiente discurso: «¡No sé lo que vengo a hacer aquí con ustedes! ¡Ustedes son una banda de ignorantes y nunca van a aprender nada!». Kátia, por su parte, cuenta que, un día, después de devolver las pruebas y ser interrogada por un alumno del por qué una nota tan baja, el profesor respondió: «¡Porque usted es burro, como sus colegas!». Son Teodoros, Kátias, Marcieles, Eduardos, Michaels, Pedros que, semanalmente, aparecen con historias tan dramáticas como esas; historias que, a primera vista, parecen describir una situación sin salida.

No hay nada en las teorías anteriormente descritas que explique por qué esos alumnos no abandonan el curso. Por el contrario, una tras otra, aquellas teorías son refutadas. Es en la voz de Mariana, la empleada de hogar que estudia Derecho, que se encuentra la explicación del éxito y de la perseverancia de esos jóvenes: «¿Saben por qué yo no desistí? Porque tengo amigos que me ayudan. Gracias a ellos, en este semestre, yo que quedé cerca de quien me ayudaba, obtuve 70 en todas las materias, hasta en portugués. ¡Yo no estoy solita! ¡Eso cambia todo!».

O, entonces, en el relato conmovido de Kátia que, después de un mes de clases de refuerzo escolar en lectura y comprensión de textos, consiguió aprobar el examen final de Lengua Portuguesa de la facultad de Administración, después de dos tentativas infructíferas, y agradeció «la compañía, en ese tiempo». O de Teodoro que, al final de año, ya producía textos más consistentes y era más capaz de lectura y comprensión.

Además de lo que relató Mariana, ¿qué otro factor puede estar en juego en las historias de éxito de jóvenes como estos? Sin duda que no es una «sociedad» genérica, sino es la valorización de la persona y un pueblo que sustenta los pasos que cada uno da.

Cierta vez, una estudiante con una grave deficiencia de aprendizaje buscó a la fundadora de la Asociación, Cleuza Ramos, para decir que no podría más seguir estudiando, porque su madre ya no estaba dispuesta a pagar más la universidad a una muchacha «incapaz». Cleuza pidió que la madre de esta joven viniese a hablar personalmente con ella. En la conversación, con la muchacha presente, la madre insistió que no pagaría más nada, porque no era posible «gastar dinero con una tonta». Cleuza volvió hacia la joven y dijo: «No oigas lo que tu madre dice. Usted va a continuar en la facultad y yo voy a pagar tu curso, porque, todas las semanas, veo millares de jóvenes que lo consiguen». Esa es la salida: la valorización de la persona y la pertenencia a un pueblo.

#### DISCUSIÓN FINAL

Se evidencia a través de los relatos antes comentados, que la posición teórica asumida por Martín-Baró (1998) y Vygotsky (1934/2001) es, sin duda, una posición que, sin quedarse ideologizada, es decir, sin quedarse elevada a la categoría de «palabra final» sobre toda la realidad es capaz de describir y comprender algunos importantes aspectos del fenómeno educativo. La crítica, por lo tanto, que venimos haciendo no se aplica tanto al resultado de la producción de autores como Souza Patto, en Brasil —para citar un ejemplo— más sobre todo, a aquellos no pocos intelectuales que, refugiados en la torre de marfil de sus gabinetes repletos de manuales doctrinarios izquierdópatas, haciendo uso del argumento

de autoridad —el mismo que deconstruyen en sus obras—, insisten en afirmar tonterías despreciables, anacrónicas y ordinarias en su repetitivo «diagnóstico» de la educación brasileña.

Nos parece, igualmente, que más allá de una crítica de la así llamada «teoría crítica» (y su aplicación a la psicología, como es el caso específico de este artículo), es conveniente, a fin de no incurrir en el error criticado, presentar una propuesta teórica —¡es verdad! mas, no por eso, una propuesta sin consecuencias prácticas objetivas y evidentes—<sup>15</sup> que, mínimamente, permita un diálogo académico libre y realista entre aquellos que no tienen posiciones que defender, más allá del amor a la Verdad —único y definitivo motor capaz de constructividad en el ambiente intelectual—. Tenemos certeza de que muchos leerán esas palabras llenos de afectado escándalo y armados de las más variadas frases filomarxianas y frágilmente relativistas. No será la primera vez —¡y ni la última!—, que cerrarán los ojos a la realidad e insistirán en encontrar aquí argumentos para sustentar su relativismo infértil.

<sup>15</sup> Theodor Adorno —uno de los padres de la teoría crítica—, en entrevista concedida a la revista *Der Spiegel*, en 1969, afirma: «jamás ofrecí en mis escritos un modelo para cualquier conducta o cualquier acción. Soy un hombre teórico, que siente el pensamiento teórico como extraordinariamente próximo de sus intenciones artísticas. No es ahora que yo me alejé de la práctica, mi pensamiento siempre estuvo en una relación muy indirecta con la práctica. Tal vez haya tenido efectos prácticos como consecuencia de algunos temas que calaron en la conciencia, pero jamás dije algo que se dirigiese directamente a acciones prácticas» (2003: 132). Está aquí la diferencia entre una teoría que nace casi *ex nihilo*, afirmando lo que piensa sobre lo real, y una teoría que solo nace porque mira a la realidad, con fidelidad a aquello que aparece y nada más. La teoría crítica de la Escuela de Fráncfort, justa en su crítica, se corrompió por su patológica falta de realismo. Horkheimer (2002 [1946]), otro importante representante de aquella escuela, por ejemplo, al buscar los antecedentes históricos del nacimiento del individuo y del individualismo va a la Grecia antigua y llega a afirmar que la culpa del Capitalismo Occidental moderno está en la «clase burguesa» griega —el prototipo de la burguesía moderna, opresora, capitalista (?)— en la «era de la polis, o ciudad-estado» (p. 133) y, claro, llega hasta el Cristianismo, a la Iglesia y a la Edad Media, hace su proceso inquisitorial personal y, párrafo tras párrafo, encadena una serie de críticas tan infundadas que bordean lo risible.



También Sawaya problematiza los datos de investigación recolectados en la década de 1990, información según la cual las dificultades de los niños de estratos sociales inferiores se debe al hecho de que no tienen «acceso a interacciones con situaciones de escritura y lectura, hecho que les impide alcanzar los niveles de conceptualización necesarios para la construcción de la escritura en la escuela así como el de compartir los significados y los usos sociales de la escritura ya adquiridos por las clases medias» (2000: 69). La investigadora, en su artículo, procura responder a esos datos, presentando «otros ángulos del análisis a propósito de la relación que los sujetos-lectores establecen con el texto escrito, desconsiderados antes por las políticas de alfabetización en la enseñanza fundamental» (2000: 70).

De hecho, cuando nos reparamos en los ambientes educacionales del país —en sus diversos niveles—, no existe la manera de preguntarnos cómo explicar el hecho de que nuestros alumnos —niños, jóvenes o adultos, pobres o ricos, afrodescendientes o eurodescendientes, del sexo masculino o del sexo femenino—, ya hace un tiempo, se caractericen por un cierto grado de analfabetismo o de alfabetismo puramente funcional. Es evidente, para cualquier educador atento, ver cómo nuestros estudiantes se tornaron en signos de las diferencias socioculturales, personas que repiten de modo inconsciente lo que oyen o leen. Lo que se verifica es una generalización de la incapacidad de lectura y de escritura.

O las políticas sociales del país finalmente tuvieron efecto y estamos delante de un Brasil formado por una enorme y mal definida clase pobre, ignorante y mediocrizada, que tiene por encima una clase política no menos inepta, más podrida de dinero y poderosa, o hay un error de interpretación de la realidad en aquella afirmación o, como afirma Sawaya

las relaciones de poder y violencia simbólica, que constituyen las formas de adquisición y transmisión de la lectura y de la escritura vía escuela —mas no solo— y que son parte de un proyecto político-pedagógico en sus formas de dominación social, no son cuestionadas, lo que lleva nuevamente a imputar a las poblaciones pobres y sus precarias condiciones de vida la razón del fracaso escolar y de su «marginalidad social». (2000: 70)<sup>16</sup>

Pero, si es preciso no más «aplazar la implantación de un proyecto político comprometido con las clases populares y con el replanteamiento de las visiones ideológicas que organizan la vida cotidiana de la escuela y la práctica escolar» (Sawaya 2000: 79), nos preguntamos ¿qué hacer con un proyecto político comprometido solo con las clases populares? Lo que nos hace falta, según pensamos, no es más un proyecto político comprometido con la clase A, B, C o D; nos hace falta, de verdad, un mínimo de compromiso con la formación de la persona, un mínimo de compromiso verdadero con la educación.

Solo a guisa de introducción al debate, queremos presentar, en grandes rasgos, la propuesta teórica desarrollada por la filósofa, psicóloga, pedagoga y fenomenóloga alemana, Edith Stein (1891-1942). En uno de sus textos, datado de 1930, Stein, preocupada por presentar los presupuestos teóricos del trabajo (*labor*) social de formación<sup>17</sup> de la persona humana, recuerda:

A la escuela —y especialmente a la escuela elemental— se le encomienda formar de tal modo a los niños del pueblo, que participen como miembros inteligentes y serviciales en la vida social

<sup>16</sup> No es casual que las opciones ofrecidas son, en esencia, efectivamente idénticas.

<sup>17</sup> Para una discusión más profunda acerca del concepto de formación, consulte las notas de la conferencia *Zur Idee der Bildung* (Stein 2003b).

en sus diferentes formas —como familia, pueblo, Estado, Iglesia, etc. En dicha encomienda están implícitos ciertos presupuestos sobre la naturaleza de la individualidad y comunidad, y la relación entre ambas. (2003a :128)

¿Cuáles serían esos presupuestos? Según la autora, los dos presupuestos que ella entiende como exigencia del trabajo (*labor*) social de formación son, en primer lugar, que este es un trabajo (*labor*) posible, o sea, tiene sentido el querer formar individuos para la comunidad, y en segundo lugar, que este es un trabajo (*labor*) necesario:

es decir, de un lado, los individuos no son miembros comunitarios acabados, sino que primero tienen que ser educados, formados y preparados para eso. Pero, además de eso significa, yendo más al fondo de la cuestión: la comunidad es necesaria, sin comunidad, sin vida social, y por tanto, sin formación de los individuos para miembros de la comunidad, no es alcanzable la meta última del hombre (2003a: 129)

Haciendo, entonces, un cuidadoso trabajo de explicitación cada vez más profundo de las categorías envueltas, la autora recuerda, inicialmente, que el ser humano es, al mismo tiempo, individuo y miembro de una comunidad, y que estas características no son y no deben ser incompatibles. Recuerda también que individualidad y comunidad son características que no solo imponen límites, como también son imperfectas. Como solo podemos tener idea de la imperfección si tenemos un paradigma de perfección, Stein afirma que: «lo que el individuo tiene que ser según su determinación —es decir, como imagen del arquetipo divino—, no es así desde la eternidad,

tampoco lo es desde el inicio de su ser, lo es como posibilidad pero no en realidad; tiene que llegar a hacerse. Este hacerse dura plenamente toda su existencia» (2003a: 132 ).

Encontramos, entonces, en esta última consideración, la justificativa usada por la autora para el segundo presupuesto por ella apuntado: el trabajo (*labor*) social de formación es necesario

porque el hombre no viene al mundo como miembro hecho de la comunidad; porque la pertenencia como miembro y la comunidad tienen que desarrollarse y —podemos añadir ahora— porque en la doble naturaleza del hombre, la del individuo y la de miembro de la comunidad, existen peligros y conflictos potenciales que, quizás, sea posible evitar con un trabajo pedagógico adecuado. (2003: 133)

Stein insiste sobre la necesidad de pensar el desarrollo saludable como fruto de un proceso de formación que conduzca a una armonía entre las fuerzas individuales y sociales del ser humano. Para eso, todavía, es preciso que ese trabajo de formación sea sustentado por un «auténtico conocimiento y [...] una correcta teoría de la vida social» (2003a:135). La autora apunta dos teorías que llama falsas: el individualismo, por un lado, y el socialismo, por otro lado. Mientras el primero acentúa solo el derecho del individuo al libre desarrollo, sin vínculos de ninguna naturaleza,<sup>18</sup> el segundo

---

<sup>18</sup> La autora afirma: «este individualismo, que comenzó a propagarse con el inicio de la Edad Moderna, constituyéndose en uno de los aspectos característicos, y que ejerció plenamente su influjo a partir de la Revolución francesa, ha conducido de manera relevante a deshacer las comunidades orgánicas que habían predominado en la vida social, tanto en la Antigüedad como en la Edad Media: disgregación de la familia, ruptura de la Iglesia, desmembración del pueblo» (Stein 2003a: 135).

ordena completamente al individuo en la colectividad y a ella lo subordina; no reconoce ninguna individualidad, sino solo la naturaleza humana en todas partes igual, y no consiente vida fuera de la comunidad y sin ser útil para esta [...]. Y así observamos las consecuencias en la falta de personalidades fuertes y autónomas, empresas grandiosas y originales, en el prevaler de los manufacturados y clichés, no solo en objetos de uso, sino también en el sector intelectual: gente del montón, opiniones mediocres vacío e inauténtico, sin carácter propio, sin alma. (2003a: 135)

Al contrario de los teóricos deconstruccionistas de ahora, Edith Stein no se contenta con el simple apuntar la falacia de las teorías, pero intenta responder a la pregunta sobre cuál sería, entonces, la teoría más adecuada y los medios prácticos más eficaces para responder a la necesidad de un trabajo social de formación del ser humano.

Hemos constatado cómo las comunidades en general, y especialmente aquellas por las cuales y para las cuales tenemos que trabajar, tendrían que ser conforme a su sentido originario y cómo se alejan de él. Consecuentemente resulta claro en qué tiene que consistir una labor social de formación: reconducir las comunidades a su sentido original a través de una correspondiente formación de los miembros de la comunidad. Y si la disolución de la vida humana comunitaria hunde sus raíces en la abrogación de la comunión con Dios, una recuperación es solo posible a través de la restauración de la comunión con Dios. (2003a: 144)

La pedagoga alemana es categórica al afirmar que un profesor que realiza su profesión atento al sentido de ella, sería capaz, finalmente,

de una revolución en la familia y en el pueblo, una revolución que, en este caso, significaría una recuperación de esos espacios de formación del humano integral.

Para finalizar, no sería demasiado decir que, más allá de Edith Stein, otro autor que nos podría ayudar en el trabajo de fundamentación teórica más realista para el pensar las prácticas educativas es el sacerdote italiano Luigi Giussani (1922-2005). Según él, la educación acontece en el encuentro y en la comunión: «la vida de comunión es el origen, el objetivo y la forma de la relación con todo, y esto acontece porque es algo que la persona posee dentro de sí, no es una referencia extrínseca a la organización» (2004: 125). Para él, la educación es una capacidad de compañía para el otro. Se educa para la libertad y no para la ciudadanía o para prácticas sociales genéricas. Se educa no para incluir al otro en una sociedad estatal, de nuevo, genérica o en una cultura letrada. La educación a la lectura, en particular, y la educación en general, debe pretender la libertad del educando, esté él en el nivel de escolaridad que sea. La libertad es el nivel de la naturaleza humana en que nos tornamos capaces de relacionarnos con la totalidad de lo real y no con las parcelas que nosotros creamos o con una ideología que sustentamos o nos infundan. El éxito de las prácticas de literacidad o de alfabetización de jóvenes y adultos, la eficacia —si es que podemos hablar en esos términos— de nuestras prácticas escolares está en la capacidad de acompañar a nuestros jóvenes en el camino de libertad, en el camino de formación del humano integral, de la persona considerada y respetada en su pertenencia comunitaria y en sus tradiciones.

## BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOVAY, M. et. ál.

2002 *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: Unesco/BID.

ADORNO, T.

2003 «A filosofia muda o mundo ao manter-se como teoria». *Lua Nova*, n.º 60, pp. 131-138.

BARBATO, S.

2005 «A perspectiva sócio-histórica na alfabetização de jovens e adultos». *Revista da alfabetização solidária*, vol. 5, n.º 5, pp. 59-72.

BOURDIEU, P.

1998 [1966] «A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura». Traducción de A. J. Gouveia. En NOGUEIRA, M. y A. CATANI (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

CARNEIRO, L.

1964 *Voto dos analfabetos*. Petrópolis: Vozes.

CARRANO, P.

2007 «Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola de “segunda chance”». *ReVeja*, vol. 1, n.º 0, pp. 62-74.

DI NUCCI, E. P.

2006 «Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio». *Psicologia escolar e educacional*, vol. 6, n.º 1, pp. 31-38.

FERRARO, A. R.

2002 «Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?». *Educação e sociedade*, vol. 23, n.º 81, pp. 21-47.

FREIRE, P.

2001 *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*. 9.ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

GARCEZ, L.

2000 «A leitura na vida contemporânea». *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, vol. 81, n.º 199, pp. 581-587.

GENTIL V. K.

2005 «EJA: contexto histórico e desafios da formação docente». *Centro de referência em educação de jovens e adultos-pesquisa e práticas educativas*, n.º 155, pp. 1-11.

GIUSSANI, L.

2004 [1995] *Educar é um risco: como criação de personalidade e de história*. Traducción N. Oliveira. Bauru: EDUSC.

HOLZKAMP, K.

1977 «Pressupostos antropológicos ocultos da psicologia general». En GADAMER, H. & VOGLER, P. (orgs.). *Nova antropologia*. São Paulo: EPU-EDUSP.

HOPENHAYN, M.

2002 «A cidadania vulnerabilizada na América latina». *Revista brasileira de estudos de população*, vol. 19, n.º 2, pp. 5-18.



HORKHEIMER, M.

2002[1946] *Elipse da razão*. São Paulo: Centauro.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO

2001 *Indicador nacional de alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo: Ação Educativa.

2007 *Indicador de alfabetismo funcional-INAFA/Brasil-2007*. São Paulo: Ação Educativa.

LLOMOVATTE, S.

1989 *Analfabetismo en Argentina*. Buenos Aires: Niño y Dávila.

MACEDO, L.

2005 *Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed.

MARTÍN -BARÓ, I.

1998 *Hacia una psicología de la liberación*. Valladolid: Trotta.

MARX, K.

2002 *O 18 Brumário e cartas a Kulgemann*. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

2003 *Contribuição à crítica da economia política*. 6.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

MECACCI, L.

1992 *Storia della psicologia nel novecento*. Bari: Laterza.

- MONTEIRO, M. E.  
2006 «A leitura de literatura infantil na alfabetização: o que falam/fazem os professores sobre essa prática?». *Revista da FAEDEB*, vol. 15, n.º 26, pp. 185-198.
- PINTO, J. M. et ál.  
2000 «Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil». *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, vol. 81, n.º 199, pp. 511-524.
- RIBEIRO, V. M.  
2007 «As estatísticas da alfabetização». *ReVeja*, vol. 1, n.º 0, pp. 96-108.
- SAWAYA, S. M.  
2000 «Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista». *Educação e pesquisa*, vol. 26, n.º 1, pp. 67-81.
- SOUZA, M. M. C.  
1999 «O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico». En *Texto para discussão do IPEA*, n.º 639, pp. 5-26.
- SOUZA E SILVA, M. A. S.  
1988 *Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*. São Paulo: Ática.
- SOUZA PATTO, M. H.  
1999 *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SOUZA PATTO, M. H. (org.)  
1997 *Introdução à psicologia escolar*. 3.ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

STEIN, E.

2003 [1930]a «Fundamentos teóricos de la labor social de formación». En STEIN, E. (2003). *Obras completas*. Tomo IV: *Escritos antropológicos y pedagógicos*. Madrid: Editorial de Espiritualidad/Burgos: Monte Carmelo, pp. 127-148.

2003[1930]b «Sobre el concepto de formación». En *Obras completas*. Tomo IV: *Escritos antropológicos y pedagógicos*. Monte Carmelo, pp. 177-194.

TEIXEIRA, A.

1971 *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

VIGOTSKY, L. S.

2001 *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VÓVIO, C. L.

2007 «Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo». *ReVeja*, vol. 1, n.º 0, pp. 85-95.

WEISZ, T.

2006 *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.