

Revista Interamericana de Educación de Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Lemos Vóvio, Cláudia

Cuestiones metodológicas sobre el proceso de alfabetización de personas jóvenes y adultas

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 28, núm. 2, 2006, pp. 7-28

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Pátzcuaro, México

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086001

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Cuestiones metodológicas sobre el proceso de alfabetización de personas jóvenes y adultas[1]

▶ Cláudia Lemos Vóvio[2]

Dibuja la autora un panorama de la alfabetización en el Brasil bajo la consideración de que es un campo político marcado por la lucha a favor del derecho a la educación para todos que nos remite a una gran deuda social aún no resuelta: el acceso de todos los brasileños a la educación básica. Expone las dimensiones y el modo como se ha interpretado y concretado la alfabetización de personas jóvenes y adultas durante las sucesivas actualizaciones a lo largo de 25 años y las implicaciones que éstas trajeron para la organización de los programas que se proponen minimizar el analfabetismo juvenil y adulto y para las acciones educativas que se desarrollan junto a los sujetos poco o nada escolarizados.

Indica seis aspectos para llamar la atención de gestores, educadores, formadores y de todos los interesados en tareas educativas que pretenden minimizar el analfabetismo con la finalidad de orientar la construcción de acciones que van desde la formación de educadores hasta las propuestas que se pretende realizar con los estudiantes.

Al tratar el tema de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en el Brasil, nos adentramos en un campo político marcado por la lucha a favor del derecho a la educación para todos. No se trata solamente de una conversación sobre métodos o principios pedagógicos, sino de una discusión estrictamente política, que nos remite a una gran deuda social todavía no resuelta: el acceso de todos los brasileños a la educación básica. En el caso brasileño, la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), y específicamente la alfabetización, están fuertemente relacionadas a la universalización de la educación escolar.[3] Los bajos niveles de escolari-

[1] Trabajo presentado en la conferencia "Cuestiones metodológicas en la alfabetización de jóvenes y adultos", ofrecida en el evento "*Ceale Debate*", realizado por el "*Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*" (Ceale) de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil, el 22 de agosto de 2006. Traducción: Jorge Rivas Díaz, con el apoyo de Esperanza Mayo y Raquel Magaña.

[2] Candidata a doctora en Lingüística Aplicada, en el "Instituto de Estudios del Lenguaje", Unicamp, Investigadora Becaria de la Fapesp (*Fundação de amparo à pesquisa do Estado de São Paulo*).
Correo electrónico: clvovio@uol.com.br

[3] La *Constituição Federal Brasileira* de 1988 dispone sobre la educación de jóvenes y adultos en el artículo 208, en el cual extiende la garantía de la educación básica, obligatoria y gratuita, a los que no

zación de la población y la problemática del analfabetismo, que son constatados en los censos, refieren a una gran deuda social todavía no resuelta y permiten visualizar las dimensiones de este desafío en el ámbito educativo: en 2000, dos tercios de la población brasileña con 15 años o más (cerca de 71 millones) no habían realizado al menos ocho años de estudios; o no habían completado la educación básica, que es la escolaridad mínima garantizada por la Constitución Federal (Ferraro, 2002). De esa cifra, 16 millones ni siquiera habían sido alfabetizados, y 33 millones tenían menos de cuatro años de estudio. Tal problemática habla de una parcela significativa de la población joven y adulta que abarca mayoritariamente a los segmentos más empobrecidos y en situación de mayor vulnerabilidad social.

En este artículo relatamos las sucesivas actualizaciones que la alfabetización sufrió a lo largo de los últimos 25 años, y las implicaciones que éstas trajeron tanto para la organización de los programas que se proponen minimizar el analfabetismo juvenil y adulto, como para las acciones educativas que se desarrollan junto a los sujetos poco o nada escolarizados. Indicaremos, al final, algunos focos de atención para orientar la construcción desde la formación de educadores hasta las propuestas que se pretende realizar con los estudiantes, atendiendo a las finalidades que habrían de tener estos programas. Entre tanto, trazaremos un breve panorama actual del territorio de la educación de personas jóvenes y adultas en el Brasil, discutiendo sus dimensiones y particularmente el modo como ha sido interpretada y concretada la alfabetización de personas jóvenes y adultas.

Dimensiones del territorio: los datos del analfabetismo en el Brasil

Como un constructo social, histórico y cultural, en su dimensión cuantitativa el analfabetismo ha sido un fenómeno observado por los censos poblacionales,[4] y

tuvieron acceso a ella en la edad apropiada. También la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Nº 9394/96, art. 37, establece la responsabilidad de los sistemas de enseñanza, de asegurar a los jóvenes y adultos, gratuitamente, oportunidades adecuadas, mediante cursos y exámenes, presenciales o semipresenciales.

[4] En el Censo demográfico brasileño la obtención de información sobre el analfabetismo de la población se logra por medio de la aplicación de dos preguntas: una referida a la autoevaluación (el informante, en el caso brasileño, responde a la pregunta: ¿usted sabe leer y escribir?), y otra a la determinación de la conclusión o no de la serie o ciclo escolar (el tiempo de estudio).

Se conocen las limitaciones de este tipo de enfoque. En el caso de la autoevaluación se puede inferir que se afectaría por los significados atribuidos a la pregunta, y por lo que se entienda por "saber leer y escribir" en una sociedad determinada y en los subgrupos sociales que la constituyen, que son cuestiones que varían en el tiempo y en el espacio social a medida que las condiciones sociales y económicas cambian y las expectativas sociales se transforman. Se considera también que un enfoque así podría estar influido por el modo como los sujetos se perciben en las situaciones de

por las investigaciones de medición y evaluación de habilidades y prácticas sociales de uso de la lengua escrita.[5] Este enfoque presenta varios cuestionamientos: en cuanto al potencial informativo de los datos obtenidos en determinadas coyunturas sociales e históricas, y en cuanto al potencial explicativo sobre los fenómenos mismos que se quiere identificar, es decir, sobre el estado y la condición de las personas en sus relaciones y actividades sociales.

A pesar de esto, la dimensión cuantitativa del analfabetismo tiene el potencial de revelarnos la extensión de los problemas sociales y educativos brasileños a inicios del siglo XXI: la concentración de la renta, el crecimiento exasperante de las desigualdades sociales, la precarización de las condiciones de vida y de trabajo, los avances y rupturas en el proceso de expansión de la educación básica, la exclusión y el empobrecimiento de millones de ciudadanos. Las secuelas del modelo económico en el Brasil se muestran tanto en el conjunto de personas afectadas por el mismo, como en el hecho de que la distinción creada por la ecuación alfabetización / escolarización se relaciona con la distribución del poder y de las oportunidades excluyendo en la sociedad brasileña a millones de personas de prácticas sociales valorizadas.

Una mirada crítica permite comprender que las construcciones en el campo de la estadística no son solamente numéricas y formales, meros resultados del conteo y de las operaciones matemáticas, sino que poseen un carácter ideológico, que algunas veces no es reconocido suficientemente. Muestra también cómo la legislación, las políticas públicas y su gestión han lidiado de modo ineficaz con las consecuencias de este modelo y los desafíos que deben ser enfrentados en el campo educativo.

Los datos sobre el analfabetismo, una vez estratificados, revelan la desigualdad económica y de condiciones de vida de las personas pertenecientes a los diversos grupos sociales, e indican cómo ha venido siendo construida la grave desigualdad interna en el país –desigualdad social, económica y de desarrollo– en las diversas Unidades de las Federación y en las regiones. Se puede constatar a partir de los datos que en determinadas regiones del país, por ejemplo, el analfabetismo es un problema más difícil de enfrentar que en otras, y también que se presenta de diferentes maneras en grupos con situaciones económicas más o menos favorecidas, en los grupos étnicos, en los distintos grupos etarios, y entre varones y mujeres (Di Pierro, 2003: 9).

---

uso de la escritura, y/o por la forma como son interrogados por quienes hacen el censo. Así, por ejemplo, cuando en una sociedad determinada, alfabetización y escolarización son conectadas de modo indisociable, un sujeto sin escolarización se puede autodeclarar analfabeto aunque tenga conocimientos y un cierto grado de familiaridad con la escritura (Soares, 1998).

5 Véase por ejemplo, Soares (1998), Ribeiro (1999, 2003), Kleiman (2001), Ferraro (2001, 2003), Documentos de la Investigación Nacional INAF (Instituto Paulo Montenegro y *Ação Educativa*, 2000, 2002 y 2004).

> [...] en el 2000, en todo el país, entre la población de 15 o más años, un 13.6%, cerca de 16 millones de personas, eran analfabetos absolutos. En la Región Nordestina este índice subía a 26.2 % mientras que en la Región Sur, caía al 7.7%. Considerando a la población que vive en las zonas rurales del país, el 29.8% de los jóvenes y adultos eran analfabetos absolutos, mientras que en las zonas urbanas este índice era de 10.2%. La zona rural nordestina registraba el mayor índice de analfabetismo absoluto del Brasil: 42.6%.

El analfabetismo afecta también de un modo diferente a las familias de acuerdo a sus ingresos. En familias con una renta inferior a un salario mínimo mensual[6] el porcentaje es de 28,8%, contra 4.7% para las familias con un ingreso de entre cinco a diez salarios mínimos. Los datos también revelan las diferencias entre negros y blancos, y la desigualdad histórica entre etnias en el Brasil. La tasa de analfabetismo para la población negra, por ejemplo, era del 20% contra un 8.3% para la población blanca.

Indica también las diferencias entre grupos etarios: la desigualdad entre las personas pertenecientes a las diferentes franjas etarias refleja que el mayor contingente de analfabetos (48.7%) se encontraba en los grupos con una edad por encima de los 50 años. Pero el analfabetismo también se manifiesta en grupos más jóvenes. En 2000, eran analfabetos 2 millones de jóvenes entre 15 y 24 años y 1.4 millones de adolescentes de 10 a 14 años (Di Pierro, 2003).

Este enorme contingente de personas se configura de un modo bastante heterogéneo en cuanto a sus características sociales y necesidades formativas, y a las peculiaridades de los diversos subgrupos que lo componen. Entre tanto, un aspecto que las unifica es el hecho de que no satisfacen las expectativas sociales conectadas a la escolarización y a los diversos usos de la lengua escrita; lo cual afecta sus vidas, los lugares que ocupan en eventos mediados por la escritura, el acceso y usufructo que tienen a los bienes de la cultura escrita, y las posibilidades y recursos de los que pueden echar mano para actuar en los más variados ámbitos sociales.

Estas personas son identificadas socialmente como analfabetas por su falta de conocimientos y/o poca familiaridad con el lenguaje escrito, y, por esa razón, son tratadas de un modo diferente. Es importante destacar que la escolarización y la alfabetización no son determinantes de la participación social y del acceso a los bienes de la cultura, aunque tienen consecuencias para los sujetos en las actividades sociales y en los usos que hacen de la escritura, principalmente, porque colocan en desventaja a aquellos que no dominan esa modalidad de la lengua y

[6] En 2006, el salario mínimo brasileño correspondía a 350 *reais* (moneda nacional), aproximadamente 165 dólares.

por el estigma atribuido socialmente a los que no saben leer y escribir o no pudieron escolarizarse.

Efectivamente, la permanencia y la extensión del fenómeno social del analfabetismo en el Brasil también revela que las políticas públicas y las acciones del Estado para minimizarlo y garantizar a todos el acceso a la educación no han sido eficaces. Discutiremos en seguida algunos de los contornos que la alfabetización de personas jóvenes y adultas ha ganado en Brasil, especialmente en los programas públicos actuales, o establecidos mediante alianzas entre los gobiernos y la sociedad civil.

Delimitando el territorio: la educación de personas jóvenes y adultas y la alfabetización

La educación de personas jóvenes y adultas, en una acepción amplia que se extienda a los distintos ámbitos de la vida social y que englobe los procesos diversos de formación humana, no es nueva en el país. Esta modalidad se ha presentado como *un campo abierto a todo cultivo y donde varios agentes participan* (Arroyo, 2005: 19), y ha tenido como una de sus bases fundamentales las iniciativas de origen no estatal, organizadas a partir de entidades religiosas, políticas, sindicales, asociativas y comunitarias, entre otras.

Estas distintas iniciativas se han concretado en contextos sociales e históricos muy variados; y es posible organizarlas a partir de las finalidades asumidas, de las instituciones y de los diversos ámbitos sociales donde se desarrollan, del tipo de actividades que realizan en los distintos ambientes, del tipo de prácticas discursivas que tienen, sea situadas u orientadas por reglas internacionales, y de los lugares y posiciones que atribuyen a los sujetos que en ellas participan.

Si en una acepción amplia se pierden de vista las fronteras de estas acciones educativas, dado que se extienden a innumerables ámbitos de convivencia social y de socialización, cuando la educación de jóvenes y adultos se asocia a la escolarización se presenta como una modalidad destinada a los que no tuvieron acceso o no pudieron completar los estudios en la educación básica. Aunque la legislación educativa brasileña reconozca su especificidad, estableciendo patrones más flexibles para su funcionamiento, organización curricular y formas de evaluación, y permita también modalidades de educación a distancia, ha estado durante la mayor parte de su historia constreñida a la alfabetización y bajo una fuerte influencia de dos concepciones dicotómicas. Una de ellas es la educación compensatoria orientada a superar el "rezago"[7] educativo de personas que no

[7] El término rezago se encuentra entre comillas puesto que, en nuestra sociedad, uno de los discursos

pudieron estudiar en la edad "apropiada", una concepción que presenta fuertes trazos del modelo y del formato de la educación regular. La otra es la educación como medio de emancipación y transformación de las personas y sociedades, que viene de las experiencias del campo de la educación popular (Kalman, 2000; Arroyo, 2005). Ambas están permeadas por la correlación positiva entre educación y cambio social.

Cuando se observa la educación de jóvenes y adultos como una modalidad educativa en la esfera de acción del Estado se constatan en gran medida las discontinuidades entre lo proclamado en el campo legal y su concretización por medio del diseño e implementación de políticas educativas. Esta perspectiva desenmascara el descuido con que se enfrentan los compromisos firmados históricamente en las cartas constitucionales brasileñas, en los planes de educación y en los acuerdos internacionales de los cuales el país es signatario,[8] y más aún, revela la fragilidad de la sociedad en la exigibilidad de sus derechos.

Este cuadro puede ser comprendido, según Beisiegel (1997), cuando se observa la distancia entre el ideal establecido en la legislación (y la capacidad de realización de la esfera legal), y lo que efectivamente puede ser cumplido.

> Cuando la distancia entre los deberes y la capacidad de realización se acentúa en demasía, el poder imperativo de la ley se relativiza, pudiendo llevar en la práctica al descompromiso del Estado frente a sus obligaciones educativas (1997: 28).

Específicamente, las reformas educativas implementadas en los últimos años del siglo XX en el Brasil, en un contexto de restricción del gasto público, resultan en la descentralización de la oferta y del financiamiento de esa modalidad educativa en el ámbito federal. En las dos últimas décadas de ese siglo, el gobierno federal restringió sus acciones, la propuesta de indicadores y parámetros curriculares, la distribución de subsidios pedagógicos, el financiamiento de un número de hecho ya restringido de proyectos de formación, y la impresión de materiales para los municipios y los estados.

En concreto las responsabilidades por la oferta educativa para jóvenes y adultos vienen siendo divididas entre distintos niveles o esferas del gobierno. En algunos contextos éstos se colocan como aliados, en otros asumen acciones y programas educativos que algunas veces se superponen o bien se dividen en sus

---

corrientes es el de que los niños y adolescentes deben ocupar los bancos escolares. La imposibilidad de acceder y permanecer en procesos de escolarización es muchas veces tomada como una responsabilidad de los individuos, como un problema de atraso a ser compensado en la vida adulta de un modo abreviado.

[8] Véase por ejemplo la Declaración Mundial de Educación para Todos de la cual el Brasil es signatario, en la cual se compromete a la extensión del derecho educativo para todos, en 1990.

responsabilidades. Una fuerte tendencia observada en el período es la implementación de programas por los gobiernos municipales.

Además de los factores mencionados, la complejidad del territorio de la educación de jóvenes y adultos también se expresa en los sentidos atribuidos y en el modo como el derecho de todos a la educación ha sido interpretado. La definición estrecha de las políticas educativas ha tenido el efecto de priorizar la educación básica en "la edad apropiada" (la de los niños y los adolescentes) en detrimento de la educación de personas jóvenes y adultas y de la educación preescolar. En este sentido, esas áreas han sido tomadas por los gestores de las políticas públicas y por los investigadores como alternativas excluyentes, cuando en verdad deberían ser asumidas como componentes indisociables de un mismo proceso de elevación de los niveles educativos de la población.

En lo que concierne a la alfabetización propiamente dicha, coexisten actualmente programas organizados por el Ministerio de Educación, por los gobiernos estatales y municipales, por empresas privadas y por otras organizaciones de la sociedad civil con acciones nacionales y locales enfocadas a minimizar el analfabetismo y ampliar la oferta educativa para jóvenes y adultos. Ejemplos de esto, además de las redes públicas de educación básica, son el programa Brasil Alfabetizado (iniciado por el Ministerio de Educación en 2003 que destina recursos a organizaciones de la sociedad civil y a organismos públicos para que desarrollen programas y proyectos), el programa Mova-Brasil (implementados y financiados por gobiernos municipales y estatales en alianza con organizaciones de la sociedad civil) y el Programa Alfabetización Solidaria (programa social emprendido por el gobierno federal en 2002, que se constituye en una ONG en 2003, y que dirige acciones a municipios y regiones con índices elevados de analfabetismo).

Las propuestas del Estado para lidiar con este desafío del analfabetismo en el campo educativo por medio de programas, no siempre se muestran viables y compatibles con las necesidades de los sujetos involucrados (Kalman, 2000; Torres, 2000). La tendencia observada es la concretización de ofertas educativas homogéneas (un mismo tipo de contenidos y aprendizajes presupuestos de antemano como necesarios para los involucrados); desarticuladas de otras políticas que posibiliten el acceso y la permanencia de los sujetos. Como consecuencia, en una misma localidad pueden ser encontradas acciones educativas semejantes, con las mismas finalidades y formatos, sin que se toquen ni atiendan los intereses y las necesidades de los grupos específicos, como los jóvenes, las mujeres o los trabajadores de áreas concretas, por ejemplo.

Todavía es común que los contenidos y las propuestas pedagógicas emprendidas reproduzcan de modo acelerado currículos y programas de la educación regular, considerando únicamente las culturas tomadas como legítimas y negan-

do las culturas de los grupos a quienes se dirigen. Además de esto, no siempre tienen en su horizonte las necesidades básicas de aprendizaje y el bagaje experiencial y cultural de los involucrados. Como consecuencia, muchos de los programas actuales de alfabetización y sus respectivas acciones educativas acaban por no facilitar la permanencia de los sujetos y la realización de aprendizajes significativos, conectados a las necesidades, intereses y contextos en que se desarrollan.

Colabora con este cuadro el descrédito social frente a esta modalidad educativa, no percibida como útil y necesaria por los gestores de las políticas públicas, los medios de comunicación, los educadores y los intelectuales, entre otros. Beisiegel (1997) llama la atención sobre la posición asumida por muchos intelectuales y gestores de políticas públicas que ocupan posiciones de relevancia en la administración pública (federal, estatal y/o municipal) que, en la década de 1990, buscaban demostrar que las inversiones en recursos materiales y humanos en la educación de jóvenes y adultos no se justificaban. Manifestaciones que relacionan de modo inequívoco las finalidades de la educación a las leyes del mercado, en términos de la relación costo beneficio, o de la rentabilidad financiera de las políticas y las acciones.

Otro factor de complejidad es la formación de los educadores que actúan en esta modalidad que mayoritariamente no encuentran procesos de formación inicial,[9] carreras o cursos orientados de acuerdo al carácter pedagógico específico de esta modalidad educativa. La convocatoria de formadores sin formación específica para la docencia también es una práctica común: muchos de ellos actúan como voluntarios o prestadores de servicio con una vinculación precaria y en condiciones adversas de trabajo y baja remuneración. Por último, pero no finalmente, en muchos sistemas públicos y en programas organizados por la sociedad, además de que las condiciones de trabajo son diferenciadas, no siempre es posible contar con un ambiente adecuado, con espacio físico, equipamiento, materiales didácticos y escolares, y el mobiliario necesario para los procesos educativos que se llevan a cabo.

Hay indicios de que en los primeros años de este siglo la educación de jóvenes y adultos reaparece en la agenda política federal, en especial en el tema de la alfabetización, que se plantea como una estrategia para hacer frente a la exclusión y a la desigualdad, y es vista como una vía para la construcción de una sociedad democrática, para la garantía de los derechos humanos y la solidaridad. En los discursos oficiales, según Haddad y Di Pierro (2006: 26):

[9] Según los datos del INEP/MEC (2005) de las 619 instituciones de enseñanza superior brasileñas que ofrecen la carrera de pedagogía solamente 16 ofrecen la habilitación específica en EDJA.

> [la alfabetización] ganó centralidad en las prioridades del gobierno federal y hay un esfuerzo por votar una ley (FUNDEB) que incorpore recursos para esta modalidad de enseñanza. Entre tanto, continúan las restricciones presupuestarias y el tímido avance en la oferta de la matrícula, además de la pulverización de programas, limitando el establecimiento de un sistema orgánico de atención con calidad.

Aun así, predominan en el escenario nacional acciones de tipo campaña. Ejemplo de esto es el Programa Brasil Alfabetizado, organizado por el gobierno federal, que reúne varios aspectos de este tipo de acción: se organiza en torno de un módulo de enseñanza-aprendizaje de corta duración orientado estrictamente a la alfabetización, no cuenta con instrumentos de monitoreo y evaluación de sus resultados, convoca a alfabetizadores voluntarios (sin exigencia de formación docente), no prevé mecanismos que aseguren la continuidad de los estudios en ciclos de educación básica u otros programas educativos, y tiene poca flexibilidad tanto para la organización de los tiempos y los espacios para la alfabetización, como para la adecuación de los mismos a las realidades locales.

En la práctica lo que se observa es que las iniciativas nacionales y locales de alfabetización asumen concepciones que mezclan diferentes matices. Atribuyen a la alfabetización una amplia gama de cualidades y consecuencias en el plano individual y social, y por eso se concretizan y son vivenciadas de maneras muy variadas. La dispersión y la diversidad de ofertas en este campo corresponden a una variedad de conceptos de alfabetización asumidos, de valores, de sentidos y de prácticas pedagógicas emprendidas. En especial entre 1980 y 1990 el concepto de alfabetización sufrió actualizaciones y modificaciones relevantes.

La alfabetización en movimiento: las décadas de 1980 y 1990

No se pretende abarcar el conjunto de propuestas, estudios e investigaciones que se ocuparon del territorio de las políticas públicas, de la investigación académica, de la formación de profesores y de los programas de alfabetización, puesto que en ese período se asiste a una enorme profusión de trabajos sobre la relación entre alfabetización y desarrollo social o personal. Nuestra intención es tejer un panorama, destacando las contribuciones que son tomadas como fundamentales para la educación de jóvenes y adultos y para la organización de programas de alfabetización y formación de educadores.

Dos grandes aspectos a destacar en el período son las propuestas sobre educación básica y alfabetización hechas en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien (Tailandia, 1990) y las investigaciones y estudios que buscaban comprender la diversidad de formas, usos e impactos de la adqui-

sición de la lengua escrita (Kalman, 1998; Soares, 1998; Kleiman, 1995, y Ribeiro, 1999). A pesar de todas estas contribuciones, hay una gran distancia entre los presupuestos asumidos en los programas de alfabetización y los modos como son concretizados en la organización y funcionamiento de la enseñanza, en las prácticas pedagógicas que se emprenden, en los materiales didácticos que utilizan, en las interacciones que se establecen entre educadores y jóvenes y adultos, y en los resultados que se obtienen.

Como asevera Torres (2001) la noción de alfabetización propuesta en Jomtien – entendida como instrumento singularmente eficaz para el aprendizaje, el acceso y la elaboración de información, la creación de nuevos conocimientos, y para la participación en la propia cultura y en la cultura mundial naciente– no es la que viene siendo materializada en los programas y en las prácticas de alfabetización. En el Brasil, aun cuando las propuestas de la Conferencia han influido hasta en la legislación del campo educativo, muchos programas y acciones adoptan una concepción restringida de la alfabetización, reducida al desciframiento del código escrito –una visión instrumental, neutra y técnica de la alfabetización.

Persisten iniciativas brasileñas que se asemejan a las campañas de alfabetización emprendidas a mediados del siglo XX,[10] que son de corta duración y están desarticuladas de otros programas en los cuales jóvenes y adultos puedan dar continuidad al proceso de aprendizaje. Se asiste a un avance muy limitado en el aumento de la matrícula para el ingreso en los sistemas públicos de educación y de complementación de los estudios de educación básica, así como a una escasa inversión en programas educativos alternativos para esos sujetos. En 2004, solamente 3,419,673 personas estaban matriculadas en la educación básica de jóvenes y adultos (2.2%).

Predomina en estas acciones una visión técnica que limita el problema de la alfabetización al mero dominio del mecanismo de la escritura. Muchos de estos programas se reflejan en el modo como tradicionalmente la escuela funciona y promueve la enseñanza, adoptan un único método para alfabetizar, utilizan textos construidos artificialmente para la adquisición de la lectura y de la escritura, lidian con una visión única del lector, y privilegian un tipo de escritura y una única forma para el habla (Ferreiro, 1995). El énfasis del proceso educativo recae sobre la *enseñanza*: la transferencia de conocimientos lingüísticos a personas que poco o nada saben sobre el lenguaje escrito.

En muchas de estas iniciativas, la alfabetización se asocia a la incorporación de jóvenes y adultos no escolarizados a las estructuras sociales. Saber leer y escri-

[10] En el Brasil por ejemplo, la campaña de educación y alfabetización de adultos promovida por el gobierno federal, coordinada por Lourenço Filho entre 1940 y 1950.

bir es tomado como una herramienta capaz por sí sola de llevar a la prosperidad y al bienestar social, a una mejor actuación profesional, al cuidado de sí y de la familia. Sin embargo, sabemos que la mera adquisición de conocimientos y habilidades no es suficiente para alcanzar estas proposiciones; es preciso que las iniciativas estén articuladas a otras políticas y a cambios sociales más amplios.

En contraparte, la noción de alfabetización asumida en Jomtien se asocia a una visión amplia de la educación, que se extiende a lo largo de toda la vida, y que considera por lo tanto, que las personas están permanentemente educándose en distintos ámbitos sociales, más allá de la escuela. En lugar de respuestas educativas uniformes y descontextualizadas, los programas educativos, incluyendo los de alfabetización, deberían estar conectados a las necesidades básicas de las poblaciones, y por eso su organización debería ser tan diversa como las singularidades de los contextos donde ocurren y de los grupos que atienden: etarias, sociales, sexuales, y de actividad profesional, entre otras.

La alfabetización sólo cobra sentido en la vida de los jóvenes y adultos si ellos pueden aprender algo más que a juntar las letras. Para las personas jóvenes y adultas, insertas en acciones complejas en su cotidiano (como el trabajo, la organización y administración domésticas, el cuidado de los hijos y su educación), la alfabetización requiere, simultáneamente al aprendizaje de la escritura, aprendizajes que colaboren para lidiar con estas cuestiones que afectan a todos, y para intervenir en la realidad de la que forman parte. Desde esta perspectiva, los aprendizajes previstos en programas de alfabetización deberían contribuir al desarrollo de las personas, colaborar en la investigación y búsquedas de soluciones para los problemas del contexto en que viven, y para su participación en las actividades relacionadas al mundo del trabajo, al ambiente doméstico y a las esferas de la cultura y del placer.

Coherentes con esta visión amplia de la educación, las respuestas de los programas necesitarían orientarse a la creación de múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje, a la valorización de los saberes previos y de la cultura de los jóvenes y adultos, y al conjunto de aprendizajes que van más allá de las áreas de conocimiento y se relacionan con el desarrollo de actitudes; abarcando procesos formativos diversos, donde pueden ser incluidas iniciativas que miran al desarrollo comunitario, la formación política, y la generación de empleo, trabajo y capital, entre otros.

De este modo, es problemático que los programas de alfabetización de jóvenes y adultos tomen para sí elementos constitutivos de la escuela, sus tiempos y espacios rígidamente delimitados, sus contenidos, objetivos y procesos de interacción pautados por relaciones jerárquicas. Más problemático es tomar los currícula y programas organizados para la educación de niños y adolescentes, como fuentes o parámetros para la organización de procesos de aprendizaje, ya

que éstos no consideran el potencial del bagaje cultural diverso que los educandos construirían sobre otras bases y en otros ámbitos de convivencia.

El giro hacia el letramento[11]

También en el período llega al Brasil la producción de estudios sobre el *letramento*[12] (Kleiman, 1995; Stromquist, 2001). Interesa especialmente una de las vertientes que ha producido un amplio conjunto de investigaciones, colaborando para reposicionar el papel de la adquisición del lenguaje en las sociedades, actualizar sentidos atribuidos a la educación y a la escolarización, encuadrándolas a partir de nuevas lentes y planos. Se trata de las contribuciones procedentes de los estudios realizados por la escuela de los NLS, *New Literacy Studies* (Nuevos Estudios sobre el Letramento), (Street, 1984; Heath, 1989; Kleiman, 1995, Barton y Hamilton, 2000, y Gee, 2000). En ellos se afirma que la naturaleza del *letramento* es caracterizada por las formas que la lectura y la escritura asumen concretamente en los contextos sociales determinados, dependiendo básicamente de las demandas que estas prácticas proponen a los sujetos. Desde esta perspectiva, el hecho de que los sujetos participen en prácticas sociales en las cuales la escritura es central, produce resultados heterogéneos dependientes de los contextos, los roles, los objetivos y las formas de interacción que guían a estos sujetos en su actividad (Oliveira y Vóvio, 2004).

Estos estudios han concebido el funcionamiento de la mente humana como producto social, y no como mero resultado del dominio de tecnologías y de sistemas de representación. Cuestionan, por tanto, la atribución de una mayor

---

[11] Hemos conservado por razones prácticas para esta traducción la palabra *letramento*. Según Judith Kalman, *letramento* puede traducirse generalmente como 'alfabetización y cultura escrita', aunque en contextos determinados puede adoptar otro significado. En un libro publicado en Brasil en 2006, (*O preconceito contra o analfabeto*, São Paulo, Ed. Cortés) María Clara Di Pierro y Ana María de Oliveira Galvão, señalan que "después que el término *letramento* pasó a ser de uso corriente en el Brasil, la alfabetización pasó a referir, específicamente, al proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema de notación alfabético, abarcando las habilidades de lectura y escritura". Letramento traduce el concepto en lengua inglesa '*literacy*'. Según Di Pierro, 'alfabetización' estaría mudando actualmente en la conversación en portugués a connotar el proceso de dominio de la técnica y la mecánica del sistema alfabético. Y *letramento* al proceso complementario de su decodificación y uso práctico incluyendo la comprensión amplia de su uso social, la formación de hábitos de lectura y de escritura como estrategia cognitiva, y el conocimiento de distintos géneros de escritura. Estas concepciones coinciden con los desarrollos de Lemos en este artículo y muestran una posible evolución de la terminología técnica de la EDJA en portugués que puede sernos útil en español (n.d.t.)

[12] El *letramento* es entendido como el conjunto de prácticas sociales que usan la escritura, en contextos específicos para objetivos específicos, como sistema simbólico y como tecnología (Kleiman, 1995 p. 19).

categoría a las sociedades letradas en detrimento de las no letradas, o de niveles de desarrollo cognitivo más elevados a los sujetos escolarizados-alfabetizados, en detrimento de los sujetos no escolarizados. Presuponen que tales formulaciones deben ser revisadas por un modelo que permita identificar las conexiones entre el desarrollo cognitivo y las actividades ejercidas por los sujetos en los contextos político ideológicos en los cuales (el desarrollo cognitivo) es forjado.

Las investigaciones emprendidas a partir de entonces sobre el conjunto de prácticas sociales relacionadas a los usos, las funciones y los posibles efectos de la adquisición de la escritura en la sociedad conciben el *letramento* como algo necesariamente plural, "sociedades y subgrupos sociales diferentes tienen distintas formas de letramento, y el letramento tiene distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales" (Gee, [1986] 2004: 23). Estos estudios trajeron grandes contribuciones para la superación de una visión técnica e instrumental de la alfabetización que toma como pares alfabetización y desarrollo por un lado, y por otro analfabetismo, falta e incapacidad.

En este sentido es válido afirmar que si las condiciones de vida y participación social se distribuyen de modo desigual para los sujetos y grupos que forman una sociedad determinada, sea ésta la brasileña o cualquier otra, sus posibilidades de acción, de movilidad social y de participación en prácticas culturales, así como sus capacidades y repertorios construidos, tienen que variar. En concordancia con el enfoque sociocultural asumido por los NLS, más que las comparaciones valorativas y de la consideración como homogéneas de las prácticas culturales y sus efectos sobre los sujetos, es preciso abrir espacio para la percepción de las diferencias. Para esto es necesario asomarse, dar la cara, mirar de frente los factores sociales responsables del desarrollo psíquico de los sujetos, considerando las diferentes esferas de la actividad humana que son determinadas por la inserción cultural de los mismos. Hay que considerar las elaboraciones, procedimientos y demandas a las que los sujetos deben responder en diferentes situaciones de su cotidiano.

Según Stromquist (2001), el abordaje cultural de los NLS enfatiza el reconocimiento del *letramento* en su comunidad de prácticas, es decir, de acuerdo con los contextos, sujetos y objetivos que guían a las personas en los distintos eventos en los que desempeñan diferentes papeles. Esas prácticas son comprendidas como modelos y eventos culturales que dan forma a comportamientos, a significados, a valores y actitudes, concretizados y asumidos en los usos de la lectura y de la escritura.

Bartom y Hamilton (2000: 8) afirman que las prácticas del *letramento* son medios culturales de utilización de la escritura:

> […] son modeladas por instituciones sociales y por relaciones de poder, y algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras. […] tienen propósitos bien definidos y están relacionadas a metas sociales y prácticas culturales más amplias […] cambian, y nuevas prácticas son frecuentemente adquiridas por medio de procesos informales de aprendizaje y adquisición de sentido[13] (Barton, Hamilton, 2000: 8).

De hecho las prácticas de *letramento* adquieren significado y concreción en contextos sociales relacionados a las actividades y a las interacciones que ocurren en el interior de las culturas, específicamente en los eventos mediados y organizados por la escritura. Visto que en una cultura determinada hay diferentes *letramento*s asociados a los distintos dominios de la vida, así como a la diversidad de los modos con que los sujetos participan en los eventos y situaciones en estos dominios, parece adecuado y relevante examinar de qué forma jóvenes y adultos que no saben leer y escribir, que están situados en contextos específicos y que participan como miembros de determinadas comunidades, actúan en eventos mediados por textos escritos. Esta perspectiva permite tornar visible cómo [...] las actividades de letramento son sustentadas, mantenidas, aprendidas y restringidas en la vida y en las interrelaciones de las personas, así como los significados que aquellas tienen" (Barton y Hamilton, 2000: 12).[14]

La repercusión de estos estudios en el campo educacional resignificó el concepto de alfabetización (Kleiman, 1995; Soares, 1998, *et al*.). Especialmente su revisión propició el cuestionamiento de los efectos de los diseños homogéneos sobre el aprendizaje de los sujetos (Oliveira y Vóvio, 2003); propició también la formulación de nuevas orientaciones para el desarrollo del aprendizaje de la lengua escrita; y la constatación de que las personas, al compartir prácticas de la escritura, construyen conocimientos, aun antes de ocupar los bancos de las escuelas. Es importante resaltar que la diseminación de estos estudios en el Brasil estuvo directamente relacionada a las nuevas problemáticas que se colocaban en el horizonte del proceso de escolarización, entre ellas: la expansión y democratización del acceso a la educación básica, sin la realización de los cambios que necesariamente deberían acompañar este proceso; la evaluación de los resultados de la escolarización y el cuestionamiento del fracaso escolar identificados por la implementación de los sistemas nacionales y locales de evaluación;[15] o todavía

---

[13] […] *are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.* […] *are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.* […] *change and news ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making".*

[14] "[...] *how literacy actives are supported, sustained, learned and impeded in people's lives and relationships, and the social meanings they have".*

[15] Véanse los datos y las evaluaciones implementadas por el SAED en el ámbito nacional y por Saresp, en el ámbito estatal, por ejemplo.

más, la comprensión de qué hacen las personas efectivamente con la lengua escrita, más allá de saberse en su estado o condición de analfabeta (Ribeiro, 1999).

La alfabetización dejó de ser considerada como un prerrequisito para la participación en situaciones en que la lengua escrita es central, puesto que incluso personas que no dominan la escritura participan en contextos en que este lenguaje está presente, reflexionan sobre sus discursos y crean estrategias para esas situaciones (Soares, 1998). Muchos de estos estudios demuestran que las personas, al compartir esas prácticas, aprenden formas de participación, desarrollan capacidades, conocimientos y actitudes venidas de la propia situación de comunicación. Y es a partir de esas vivencias, en las cuales la lengua escrita es central, que las personas construyen representaciones, aprenden comportamientos, gestos, valores y conocimientos, descubren papeles, funciones y los modos de actuar en cada situación.

También pasó a ser considerada como una herramienta importante para el uso efectivo y competente de la lectura y de la escritura, que abarca aprendizajes que no se restringen a la decodificación, sino, principalmente, al saber usar la lectura y la escritura en diferentes situaciones. Cambia el foco de atención en el proceso de alfabetización: de la lengua escrita en sí, a las prácticas y situaciones en que la escritura es central. Se reconoce que simultáneamente a la adquisición de la tecnología de la escritura, se aprende también la diversidad de sus propósitos y usos sociales.

Se reconoce además que los actos de hablar, leer y escribir envuelven conocimientos distintos, y son determinados por la situación comunicativa, por la institución en que ocurren, y por el contexto en que son forjados. Utilizar la escritura con éxito exige, entonces, la apropiación de las reglas y normas de las instituciones que legitiman esas prácticas, lo que envuelve habilidades mucho más complejas que el uso del alfabeto. Se refiere a un proceso de largo plazo en el cual las personas pueden participar en diferentes actividades, experimentar papeles diversos (de orador, lector, escriba, escritor, por ejemplo), e interactuar con los otros.

Implica obtener y lidiar con:

- Conocimientos lingüísticos sobre el mecanismo de la escritura, la ortografía, la organización del texto en párrafos, entre otros;
- Conocimientos relacionados con las actividades que las personas comparten en diferentes esferas de la vida: en el mundo del trabajo, en la religión, en la participación social, en el proceso de cuidar y nutrir las relaciones interpersonales, la mayor parte de las cuales son construidas por la oralidad;
- Conocimientos e informaciones sobre el tema o asunto en cuestión;

- Y el conocimiento sobre la situación comunicativa en sí: el interlocutor, el medio privilegiado, el objetivo, el lugar de aquello que dice, los estilos y vocabulario, la forma en que la comunicación se establece, entre otros.

En este sentido, los procesos de aprendizaje deberían focalizar las prácticas culturales relacionadas a la escritura y sus variadas modalidades de uso más allá de aquellas de las que tradicionalmente la escuela se ocupó. El proceso de alfabetización, en esa perspectiva, puede colaborar para que las personas sepan buscar conocimientos e informaciones para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Tomar las propuestas de Jomtien y las contribuciones provenientes de las investigaciones sobre *letramento* acarrea una serie de consecuencias para el diseño de políticas educativas y para la organización de programas de educación. Apuntan a la necesidad de conexión de las políticas y programas con las prácticas sociales, y en especial con aquellas que se muestran relevantes y necesarias para los estudiantes.

Seis focos de atención

En el desarrollo de prácticas pedagógicas coherentes con las sucesivas actualizaciones por las cuales la alfabetización pasó, y viene pasando, hay por lo menos seis aspectos que merecen la atención de gestores, educadores, formadores y de todos los involucrados en acciones educativas que pretendan contribuir para minimizar el analfabetismo.

1. Atender a la posibilidad de continuidad de los estudios

El primer aspecto que merece atención es si los aprendizajes promovidos en el ámbito de los programas posibilitan la continuidad del aprendizaje en niveles de estudio más elevados, en programas educativos diversos organizados en ámbitos no escolares. Es reconocida la importancia que tiene poder aplicar los aprendizajes recién adquiridos en ámbitos diversos y con variadas finalidades, lo que cuestiona las acciones puntuales y de corto plazo. Así, es fundamental vislumbrar, más allá de los procesos de alfabetización, otras posibilidades de aprendizaje orientadas a los intereses y necesidades de las personas jóvenes y adultas, en las cuales puedan no solamente aplicar aquello que aprendieron, sino adquirir y realizar nuevos aprendizajes. Se desprenden de este aspecto por lo menos dos implicaciones.

La primera se refiere a la creación de un conjunto de programas viables y

compatibles con las necesidades de los sujetos involucrados, que deben variar tanto como las realidades y coyunturas sociales en que estén inmersos. Ofertas educativas homogéneas y desarticuladas resultan hasta ahora problemáticas y poco efectivas, ya que pueden hacer inviable tanto la permanencia de los sujetos como la realización de aprendizajes significativos conectados a las necesidades, intereses, y a los contextos en que se desarrollen. Por lo tanto, es preciso innovar formatos en los diseños de programas a partir de un principio rector: la consideración del conjunto de los sujetos involucrados. Es preciso crear programas *con* los participantes, en los cuales sus necesidades se consideren clave en la elaboración de propuestas para minimizar el analfabetismo. Pasaríamos entonces de propuestas presumidas como necesarias y buenas *para* los sujetos, a la creación de propuestas fundadas en el diagnóstico de las necesidades locales, y que propicien intervenciones y cambios realizados por los propios sujetos de la acción educativa.

La segunda implicación es la necesaria revisión de los contenidos y los aprendizajes previstos en el proceso de alfabetización, los cuales deben ofrecer oportunidades para que las personas amplíen sus conocimientos, a partir de:

- la reflexión sobre el mecanismo de la escritura;
- la familiaridad con un conjunto variado de situaciones de habla públicas;
- la reflexión y análisis sobre las variedades regionales y sociales de la lengua;
- situaciones diversificadas de uso de la escritura;
- la familiaridad con un conjunto amplio de textos, sus contextos de producción y circulación;
- el desarrollo de estrategias de lectura;
- las vivencias y actividades de exploración de los textos, y
- propuestas orientadas a la producción escrita.

Alfabetizarse, en esta perspectiva, significa poder participar en un conjunto amplio de prácticas comunicativas (hablando, oyendo, leyendo y escribiendo) y no ser simplemente presentado al código de la escritura. Es, sobre todo, un proceso de conquista de ciudadanía, en el cual personas excluidas de sus derechos sociales, civiles y políticos pueden tener acceso a bienes culturales que las apoyen y fortalezcan. Así, se comprende la alfabetización como un proceso amplio y singular para la promoción del desarrollo de capacidades que posibiliten a los estudiantes ampliar su comprensión sobre la realidad y buscar alternativas para los problemas que los afectan a ellos mismos y a sus comunidades, contribuyendo de esta forma a la mejora de sus condiciones de vida.

2. Atender al bagaje cultural diverso de los estudiantes

El segundo aspecto se refiere a la consideración de que las personas jóvenes y adultas no escolarizadas son portadoras y producen cultura, lo que exige, por un lado, identificar los conocimientos, valores, representaciones, expectativas y habilidades que poseen; y por otro, investigar las situaciones que estas personas vivencian y el modo en que participan de ellas, el contexto en que están insertos y las actividades a las que se dedican. Implica reconocer que jóvenes y adultos poseen un bagaje cultural diverso relacionado con su biografía, los grupos sociales a los que pertenecen y el contexto en que viven, entre otros aspectos.

Más que tematizar la diversidad cultural en las aulas y en las propuestas pedagógicas, es preciso considerar que la diversidad cultural se expresa de formas variadas: en los significados que se atribuyen al proceso de aprendizaje, en el modo como se perciben a sí mismos y a los otros, en los intereses que tienen, en los modos de expresión, en las cuestiones que afectan sus vidas, y en el modo como se posicionan socialmente. Reconocer esta diversidad y tomarla en cuenta en las acciones educativas implica también reconocer que estas personas, al alfabetizarse, se reposicionan socialmente, es decir, se modifica el modo como son vistas y aceptadas, lo que trae consecuencias para sus identidades.

Exige por lo tanto organizar proyectos educativos cuya pauta sea ese bagaje cultural, las necesidades básicas y las expectativas de esos grupos.

3. Atender al aprendizaje

El tercer aspecto se refiere a la superación de la idea de que la educación se hace por medio de transferencias y de prácticas uniformes organizadas independientemente de las capacidades y expectativas de los sujetos. En el caso específico de la alfabetización implica aportar situaciones comunicativas análogas a aquellas en las cuales las personas leen, escriben y hablan en el mundo social. Los aprendizajes de la lectura y la escritura parecen ser más significativos fuera de la escuela porque resultan reales para los individuos, contextualizados, y porque se guían por objetivos que tienen una función real. Se trata de prácticas dependientes de situaciones de uso de la escritura que se conectan a proyectos y necesidades de los grupos atendidos y que responden a exigencias impuestas por esa misma sociedad. Superar esa idea implica la creación de múltiples oportunidades de aprendizaje estrechamente relacionadas al conocimiento que se tenga del bagaje cultural de los estudiantes, esto es, al conocimiento del patrimonio personal que ellos tienen a disposición para poner en juego al *deparar-se* un futuro, creando condiciones por medio de nuevos aprendizajes.

4. Atender a lo que significa alfabetizar

El cuarto aspecto implica superar la noción de que el foco de la alfabetización consiste en leer para aprender a leer, y en escribir para aprender el sistema de funcionamiento de la escritura. Es preciso abarcar aprendizajes que promuevan el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan a las personas participar, con relativo grado de autonomía, en las prácticas comunes de una sociedad letrada.

Las prácticas de alfabetización deberían promover la lectura, la interpretación y producción de una gran diversidad de textos, el enfrentamiento de variadas situaciones comunicativas, el reconocimiento de los desafíos y problemas que ocurren al producir un mensaje escrito (como la grafía, la organización del texto, la selección del vocabulario, el uso de la puntuación, etc.), y la reflexión sobre el lenguaje convirtiéndolo en objeto de análisis y estudio, teniendo en vista la comunicación y la interacción entre las personas. Para volverse de hecho un usuario de la escritura es preciso experimentar un conjunto amplio de situaciones en las cuales la lectura y la escritura sean centrales y necesarias. Es preciso también afrontar los mismos desafíos que cualquier lector o persona que sabe escribir enfrenta día a día: tener que usar la escritura, cultivar actitudes favorables a su uso como interesarse por informaciones, por aprendizajes, por la ampliación de su universo comunicativo, y por nuevas formas de planear y controlar la propia actividad o la colectiva.

Implica una profunda revisión de las estrategias que se llevan a cabo en las acciones educativas *vis-à vis* con la cultura escrita, y con las prácticas que se constituyen como relevantes para los sujetos.

5. Atender a la formación de los educadores

El quinto foco de atención se refiere a la revisión de los distintos papeles de los educadores: que sean investigadores creativos y reflexivos en sus prácticas, que sean capaces de establecer interacciones con los educandos en las cuales respeten su cultura, valores y procesos de aprendizaje, y que sepan escuchar e interpretar sus expectativas.

Cuando se toma el proceso de formación de educadores como un proceso de aprendizaje, de profesionalización y de creación de identidades, hay que considerar los mismos principios que sirven de guías para la organización de los programas educativos de la educación de personas jóvenes y adultas. Estamos proponiendo que la formación sea un proceso conectado a los intereses y necesidades de los educadores en el cual se establezcan diálogos y negociaciones entre sus bagajes culturales y las cuestiones y los temas de su acción pedagógica.

Esperamos que las propuestas educativas sean efectivamente elaboradas y experimentadas por los educadores apoyados por los formadores, y no prescriptas. Esperamos que la materia prima de este proceso de aprendizaje sea la acción reflexiva sobre el mejor esfuerzo que los educadores hacen para que los estudiantes aprendan.

El gran desafío consiste en establecer un proceso de formación permanente de los educadores tendiente a promover aprendizajes relevantes para su actuación profesional, en el desarrollo de prácticas pedagógicas que respondan a un concepto amplio de alfabetización y a las demandas educativas de los grupos.

6. Atender al ambiente alfabetizador

Para concluir, el último foco de atención se refiere a la constitución de ambientes sociales propicios para que los proyectos de alfabetización puedan ser emprendidos. Espacios de socialización y convivencia en los cuales se crea y articula un colectivo, un grupo de personas que se encuentra para intercambiar experiencias, para aprender unas de otras, para dialogar sobre saberes, conocimientos y valores, para negociar posiciones y puntos de vista, para identificarse y diferenciarse mutuamente… entre tantas otras posibilidades.

Espacios que permitan el desarrollo de actividades colectivas, como reuniones, asambleas y trabajos en grupo, en los cuales estén disponibles para los sujetos involucrados y para la comunidad diversos recursos para el desarrollo de proyectos comunes (mobiliario, papelería, equipamiento, acervos con variada fuente de información, materiales impresos, etcétera).

Ambientes en los cuales la rutina y dinámica de las actividades diarias expresen una concepción del aula como espacio social y de convivencia. Y que por lo tanto ésta sea intencionalmente organizada para promover acciones orientadas al diálogo, la negociación, el intercambio y la interacción, necesarios tanto para el proceso de alfabetización como para el fortalecimiento de esos sujetos como agentes sociales. Ambientes considerados y constituidos como *locus* donde las personas puedan co-construir identidades culturales y colectivas, desarrollar actitudes de movilización y participación, y que pueden ser ocupados en función de las singularidades de los grupos atendidos.

Comentarios finales

Alfabetizarse significa, entonces, introducirse en una diversidad de prácticas comunicativas, hablando, oyendo, leyendo y escribiendo; ser introducido a una variedad de textos y no simplemente al código de la escritura. Alfabetizar signi-

fica propiciar aprendizajes que permitan que las personas colectivamente puedan mejorar sus condiciones de vida, buscar alternativas para los problemas que afectan a sus comunidades y a sí mismas, y conocer nuevas formas de participar de la sociedad a la que pertenecen.

Aunque actualmente la alfabetización esté incluida en los discursos de la esfera estatal queda mucho por cultivar para que la alfabetización de personas jóvenes y adultas en el Brasil se concretice en acciones y prácticas educativas *con* las personas jóvenes y adultas, y para que este cuadro de complejidad se revierta a favor de los sujetos para quienes esta educación es un derecho.

Sin duda, los seis focos de atención presentados no dan cuenta de toda la complejidad metodológica de la alfabetización de jóvenes y adultos. Sin embargo, para nosotros han sido ejes fundamentales para la reflexión sobre los límites y posibilidades de estas acciones educativas, los modos en que son concretizadas y los discursos a los que están afiliadas.

Referencias bibliográficas

Barton, D., M. Hamilton y R. Ivanic (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routlege.

Beisiegel, C.R . ([1974] 2004). *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.* Brasília: Líber Livro.

————(1997). "Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos". En: *Revista Brasileira de Educação*, núm. 4, enero-abril.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC/ INEP, 2003.

Di Pierro, M.C. (2001). "Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos". En: *Educação & Pesquisa*, vol. 27. São Paulo, pp. 321-338.

————(2004). "Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil". En: *Alfabetização & cidadania*, vol. 17. São Paulo, pp. 11-23.

Di Pierro, M.C. (coord.) (2003). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.

Ferraro, A. R (2002). O analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? En: *Educação e Sociedade*, núm. 81, vol. 23. Campinas, pp. 21-47.

Ferreiro, E. (1995). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". En: *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 2. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 21-26.

Gee, J. P. ([1984] 2004). "Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words". En: V. Zavala, M. Murcia-Nino y P. Ames (orgs.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima.

Haddad, Sérgio (coord.) (2002). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).* Brasília: MEC-INEP-Comped. 140 p. (Estado do Conhecimento: 8).

————(2003). "O direito à Educação no Brasil". En: Lima Jr., Jayme Benvenuto, *et al.* (orgs.). *Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais: meio*

ambiente, saúde, moradia adequada direito a terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. Recife. (Projeto Relatores Nacionais em DhESC).

Haddad, S. y M.C. Di Pierro (2000). "Escolarização de jovens e adultos". En: *Revista Brasileira de Educação,* núm. 14, mayo-agosto, 2000.

Kalman, J. (2000). "¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias". En: INEA. *Lecturas para la educación de los adultos: aportes de fin de siglo.* Tomo III. México: INEA, pp. 91-143.

Kleiman, A. B. (org.) (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado das Letras.

————(2001). *Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. Educação e Pesquisa,* São Paulo, vol. 27, julio.diciembre, pp. 267-281.

————(2000). "História da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas". En: A. B. Kleimam (org.). *O ensino e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.* Porto Alegre: Artemed, pp.17-39.

Oliveira, M. K. y C. L. Vóvio (2003). "Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo". En: V. M. M. Ribeiro (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF.* São Paulo: Global.

Ribeiro, V. M. M. (1999). *Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos.* São Paulo: Ação Educativa.

Ribeiro, V. M. M (org.) (2003). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF.* São Paulo: Global.

Soares, M. (1990). *Universidade, alfabetização e cidadania.* Belo Horizonte: Caminhos 1, jun., pp. 37-45.

————(1998). *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Ceale: Autêntica. (Linguagem e Educação).

————(2003). "Letramento e escolarização". En: V. M. Ribeiro (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.* São Paulo: Global Editora, pp. 89-114.

Stromquist, Nely P. (2001). "Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos abanicos". En: *Educação e Pesquisa,* vol. 27, julio-diciembre. São Paulo, pp. 301-319.

Torres, R. M. (2000) "¿Quiénes son analfabetos?". En: INEA. Lecturas para la educación de los adultos: aportes de fin de siglo. Tomo III. México: INEA.

————(2001). *Educação para Todos: a tarefa por fazer.* Porto Alegre: Artemed.

Vóvio, C. L. (coord.) (2005). *Viver, aprender: Alfabetização*. São Paulo: Ação Educativa / Gobal Editora.