



Fotografía: Carlos Blanco.

El sentido de la alfabetización Diálogo con Amanda Toubes y Marta Marucco

En estas líneas presentamos la versión transcrita y editada de la entrevista que Marcela Kurlat sostuvo en el año 2013 con dos educadoras e investigadoras argentinas de enorme importancia para América Latina: Amanda Toubes y Marta Marucco. *Decisio* les agradece su amable disposición a colaborar en este número.

MARCELA: Estamos aquí una vez más, como tantas otras veces, en la casa de Marta Marucco, en la casita que ha albergado muchas de nuestras reuniones de equipo y donde siempre circulan la palabra, el pensamiento, la reflexión, el debate. En esta tarde de lunes el encuentro es con Amanda Toubes y Marta Marucco para conversar acerca de sus experiencias en alfabetización de personas jóvenes y adultas, sus visiones, sus perspectivas pasadas, actuales y futuras. Lo primero que me gustaría pedirles es que cada una contara parte de su recorrido en la educa-

ción de jóvenes y adultos, y especialmente en el área de alfabetización.

AMANDA: Contar las experiencias de educación que yo he tenido me parece que es remontarme sobre todo a los tiempos cuando como estudiante de la Escuela Normal de Formación Docente participé en el primer ejemplo de alfabetización sin saber que era un ejemplo de alfabetización con dos niños hermanos, que estaban ya en sus diez y once años y no habían podido escribir ni leer, a pesar que habían pa-

sado de grado en la escuela. En ese barrio pobre de inmigrantes buscaban una maestra particular. Se trataba de una familia provinciana con mucho sacrificio, y muy desesperados los padres porque sus hijos iban a la escuela, pasaban de año en año, y nunca podían leer en voz alta. Esas primeras experiencias me permitieron darme cuenta de que había algo raro en toda esa situación. Me asesoró una profesora de didáctica que me ayudó muchísimo, la profesora Loudet. Era socialista en aquel momento y partidaria de la liberación femenina. Ella me dio dos o tres recetarios de cómo enseñarles, comenzando con contarles cuentos y así entusiasmarlos con la lectura para que ellos quisieran empezar a escribir. Digo esto porque esa experiencia me marcó hasta el día de hoy, porque me di cuenta de que la palabra "oral", lo que se cuenta, lo que se narra en una mesa familiar o en un aula o en una fiesta, tiene el mismo encantamiento que acompaña a la palabra escrita. Para mí el acercamiento a la palabra es el primer esbozo de alfabetización, para que esa palabra, con su misterio, pueda ser reproducida.

MARTA: En la Escuela Normal de Quilmes, que es una zona próxima a la Capital Federal, no conseguían profesor que dictara el Seminario de Educación de Adultos (una de las materias que en ese momento integraba la formación de los maestros para la enseñanza primaria). Y yo me negaba sistemáticamente a tomarla, porque nunca había trabajado con adultos, hasta que por fin me dijeron: "es mejor que vengas y te pongas a estudiar, a prepararte, a pensar, a hacer algo antes que transcurra todo el año sin que las chicas tengan contacto con esa problemática", y entonces lo que se me ocurrió fue conversar con las personas que subían a los colectivos tratando de vender algo o de que se les diera algún dinero a cambio de algo. Ahí me empezó a sorprender el hecho de que siendo la mayoría analfabetas, porque en la conversación surgía este asunto de que a pesar de que no habían ido nunca a la escuela, o habían comenzado y lo habían abandonado porque sus padres no los mandaban, tenían una notable aproximación a

lo que es la lectura y la escritura, en el sentido de que reconocían cantidad de nombres de calles y de los objetos que vendían, y podían hacer un cálculo mental acerca de cuánto habían recaudado en lo que llevaban del día.

Esto me estimuló y me entusiasmó muchísimo. Fue un descubrimiento que hice antes de leerlo formalizado en los textos, porque esto que les cuento pasó al inicio de la década del setenta, antes de conocer la investigación de Emilia Ferreiro y una cantidad de desarrollos teóricos que hubo posteriormente. En esa experiencia, entonces, advertí que nadie es analfabeto, que todos los seres humanos tienen un contacto, una interacción vivencial, empírica, con la palabra escrita, y que van construyendo ideas acerca de qué es la escritura. Lo primero que advierten es que lo escrito dice, que lo escrito significa. Aprendí mucho más adelante que estas personas tienen un sistema de representación de significados y también advertí ahí que éste era el punto de partida para la alfabetización: en primer lugar, ayudarlos a reconocer lo que ya saben, con la posibilidad de escribir su propio nombre, y a veces algunas otras palabras que tomaban como totalidades, pero fundamentalmente, estas estrategias que desarrollaban para distinguir un producto de otro, para identificar las marcas, para leer, con alguna ayuda, algo que les era importante. Así, lo primero que tomé en cuenta con quienes iban a ser futuros maestros es que, si llegaban a trabajar con jóvenes y adultos, no pensarán que se encontrarían con analfabetos, sino simplemente con personas que aún no conocían el sistema de notación.

MARCELA: ¿Pudieron después llevar adelante, en el marco del seminario, experiencias de alfabetización?

MARTA: Sí, las hemos hecho. En primer lugar, yo hacía visitas con pequeños grupos de estudiantes. Esta era una materia de segundo año en una época en que la formación para la enseñanza de primaria tenía una duración de dos años. Esta materia de segundo año se cursaba al mismo tiempo que se ha-

cían prácticas y la residencia. Algo que hacíamos era ir en pequeños grupos de estudiantes, acompañados siempre por mí, a visitar escuelas primarias de adultos. Íbamos en grupos pequeños porque no queríamos invadir las aulas, ni queríamos que se sintieran como seres extraños porque estaban aprendiendo a leer y escribir ya en la juventud o en la adultez y por eso iban a ser observados. Lo que intentaba con estas visitas era que las futuras maestras se pudieran acercar individualmente, conversar con ellos, ir venciendo las resistencias hasta que lograban que les mostraran sus cuadernos, sus carpetas y comentar algunas de las cuestiones que escribían y que leían. Después, al volver al curso los distintos grupos intercambiaban entre sí las observaciones y las experiencias que habían realizado y ahí nos poníamos juntos a idear, a imaginar secuencias de actividades que, de acuerdo a lo que veíamos que hacían con su maestro, podía facilitar el avance en el aprendizaje.

AMANDA: A mí me parece que la diferencia con Marta es que ella ha hecho un proceso sistemático de trabajo en la formación docente que yo no he tenido. Yo puedo hablar de otro momento, de mi experiencia personal que me marcó, para entender qué significó para mí la alfabetización, no sólo de los niños, sino de los jóvenes. Durante varios años yo fui maestra en una de las cuatro escuelas de la Capital Federal llamadas “escuelas para niños diferenciales” que atendían a niños con problemas de todo tipo y color. Me refiero a la década de los cincuenta, donde a estos niños se les consideraba como subnormales. Una de las cosas que aprendí en esa experiencia es que nadie es subnormal, que la idea de “normalidad” era totalmente artificial. Era la época de los test mentales, de la clasificación, de los porcentajes. Yo tenía a mi cargo la preparación de material didáctico para toda la escuela, porque cómicamente, tengo que decirlo, mi primer nombramiento fue de “sustituta permanente”. Era la persona que estaba siempre en la escuela y que tenía que conocerla toda. La escuela funcionaba desde la mañana hasta la

tarde, entonces correspondía el almuerzo, el descanso y las actividades recreativas de taller y de oficios. Ahí aprendí aquella frase que me dijo la vicedirectora en las primeras reuniones: “Mire señorita, aquí lo que se aprende es a tener paciencia didáctica”.

A lo largo de los años aprendí que eso es lo que me permitió más tarde darme cuenta de que podía ser maestra, que podía enseñar a leer y escribir a un adulto: paciencia; paciencia hasta hacer parir la palabra. Y digo esto con toda seriedad, porque me refiero a lo que un adulto o joven llamado analfabeto tenía dentro, y a ese algo que pone el educador de acompañamiento para poder sacar ese conocimiento que vos decís, Marta, lo que la persona tiene, de su cultura viviente, de su cultura real y concreta, y poderla poner a través de la mano. Si hay algo que me emocionaba era cuando ese joven o ese adulto o esa mujer de tantos años escribía su nombre. Es algo como una aparición, es un parto en el que algo has tenido que ver, pero donde quien ha puesto la fuerza, el vigor, la libertad, es la persona que durante tantos años fue condenada a lo que se llamaba “la ignorancia” o “el analfabetismo”.

Una experiencia más de alfabetización que quisiera relatar se dio en la Asamblea Sindical de trabajadores portuarios en La Boca, un barrio de la Ciudad de Buenos Aires, donde en un momento dado se planteó que había que hacer las actas y la persona que está a cargo dice en voz alta que va a necesitar ayuda para escribir con tinta (en ese momento se usaba tinta). Eran libros de actas muy importantes, rayados, muy bien encuadernados. Yo tenía 20 años y asistía a la asamblea como integrante del grupo de colaboración obrero estudiantil del Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Yo me ofrecí a hacerlo porque me parecía que viniendo de la universidad podía dar una mano para pasar en tinta lo que ya iba en tinta, y ahí me di cuenta de que el secretario de actas no escribía. Me impresionó tanto que al principio pensé que el problema era el uso de la lapicera, pero no era eso, él no escribía porque no sabía escri-

bir. Después desarrollé con él una forma de “pareja pedagógica” de manera que nadie se diera cuenta de que él iba a aprender a escribir conmigo, y de que él no podía pasar las actas. Él recordaba muchísimas cosas y además hacía como que escribía. Como la asamblea comenzaba a las tres, nos reuníamos a la una y así yo tenía dos horas para transcribir lo que él leía de eso que era su acta, en donde casi no había palabras enteras, ni verbos, sino apenas grafismos. A partir de ese momento me dediqué a enseñarle a leer y escribir, con la didáctica de la escuela diferencial, como estaba yo trabajando entonces. Esta experiencia fue muy importante para mí porque me marcó sobre el respeto, el silencio, y cierta protección que hay que dar a un adulto que decide empezar a escribir para vencer los miedos, los prejuicios, pero sobre todo, ese famoso: “a mí no me da la cabeza”. Allí aprendí que no sólo le daba la cabeza, sino que además tenía ganas de hacerlo. Cuando vio que podía escribir no solamente hubo llanto, sino también una gran alegría compartida. Hice ese trabajo durante un año sin que el resto de los compañeros supiera que yo transcribía. Él lo hacía en otro cuadernito y después lo pasábamos al libro de actas.

La tercera experiencia que me viene a la mente es la del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires en la llamada Isla Maciel, un conglomerado de barrio obrero, cercano al puerto de Buenos Aires. Allí armamos un centro para educación de adultos y ahí aprendí otra cosa: la necesidad del nombre propio y de los integrantes de la familia, el apellido y el lugar y fecha de nacimiento, porque eso era lo más importante como identidad. Entonces no había para mí ningún otro método, aunque creo que no hay un método de enseñanza. Desde el descifrado que yo aprendí en primer grado inferior, con el dibujo de las letras, hasta los globales analíticos, no hay un solo método para mí. Yo lo siento mucho por tanta gente que ha trabajado en esto pero hay algo más que el método que es descubrir cada uno cómo puede traspasar eso que tiene adentro, a la mano; ver la grafía y poderlo leer. En el momento en que ocurre eso, estamos no sola-

mente alfabetizando, sino abriendo una compuerta de escritura y de lectura innovadora.

MARTA: Me interesa retomar lo que decía Amanda porque considero que ya sea niño, joven o adulto, hay que partir de lo que ya saben y lo que piensan acerca de la escritura desde el momento en que se inicia el proceso sistemático de alfabetización; y de ahí ir adecuando la propuesta de trabajo a esto, que es su punto de partida. Recuerdo que cuando visitábamos las escuelas de adultos e íbamos al primer ciclo, inevitablemente cuando entraban en confianza con nosotros, alguno, alguna, o algunos, nos decían: “yo sé las letras, pero no sé juntarlas”. Y esto fue un descubrimiento porque ahí advertimos que, si bien en el caso de los niños es posible enseñar por letras sueltas y la mayoría termina “juntándolas”, con los adultos estamos hablando de personas, como decía Amanda, que arrastran una gran inseguridad, una negación sistemática de su capacidad de aprendizaje basada incluso en su tradición familiar. A estas personas hay que ayudarlas a superar la impotencia que sienten, de modo que ahí sí es muy peligroso pretender que aprendan a partir de las letras. Hay que partir de palabras que tengan una alta significación, y posiblemente la más significativa sea el nombre, porque es la seña de identidad.

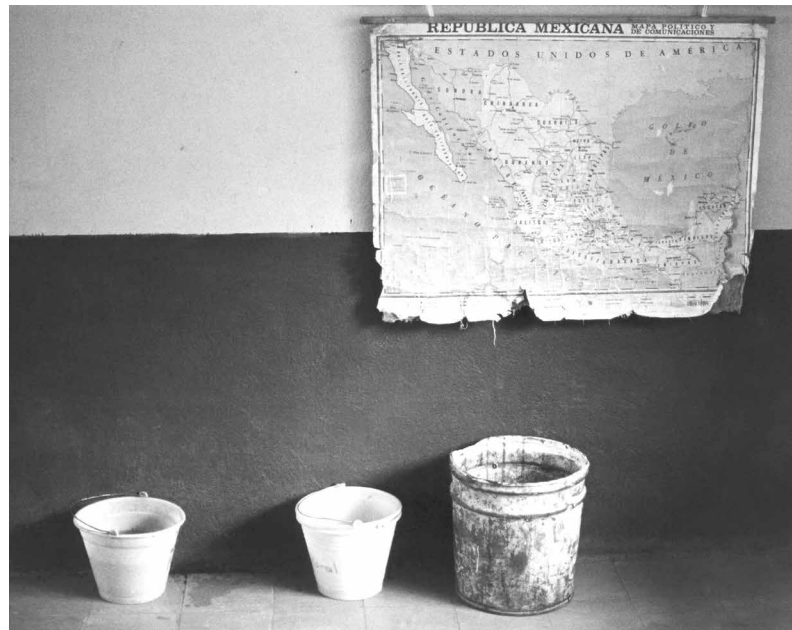
Cuando a uno le preguntan “¿quién sos?”, en principio responde primero que nada el nombre, Marta en mi caso; y después vendrá todo lo demás: qué hago, qué pienso. Pero en principio respondo mi nombre. Yo soy mi nombre; en tal caso, mi nombre y mi apellido. Esto me ayudó mucho a ir entendiendo cómo tenía que trabajar con los alumnos, futuros maestros. Empezamos por hacer relevamientos en grupos focalizados donde además del nombre, el apellido y el lugar donde vivían, se averiguaba qué palabras circulaban con mayor frecuencia. Por ejemplo, en las villas* es muy común —o era

* Conjunto de viviendas precarias en las zonas urbanas habitadas por migrantes internos y externos.

muy común— que las personas con las que conversábamos por distintas razones, usaran la expresión “no me hallo”, en relación al desarraigo que sienten los villeros, particularmente los que eran primera o segunda generación. Era una expresión sumamente rica que también constituía un punto de partida: el “no me hallo” nosotros lo convertíamos a “¿qué música le gusta escuchar?”, “¿qué le gusta comer?”, “¿a qué lugares le gusta ir?”, para, como dice Freire, partir de las experiencias reales (que implican, como toda experiencia, un primer nivel de lectura, no de la palabra, pero sí de las situaciones que se viven), e ir trasladándolas a la palabra escrita para hacer surgir, desde ahí, letras de canciones, poesías o leyendas (el trabajo con las leyendas, su lectura, nos resultaba muy útil). Siempre hay que focalizar en contenidos que tengan sentido, que tengan significado; nada de: “ese oso se asoma” o “aliso a la seda”, como decía mi libro *Mariposa* de primer grado, sino palabras o pequeñas expresiones que pongan sobre el papel cosas sentidas, vividas, queridas.

El proceso analítico, de reconocimiento de las partes, se iba dando casi de un modo espontáneo, y cada uno lo iba haciendo a su ritmo, es decir, no nos quedábamos pasivamente esperando, sino que generábamos situaciones, pero veíamos que, en realidad, lo que hacíamos era darle forma a lo que ellos ya estaban empezando a necesitar. Después lo cotejábamos con la bibliografía y decíamos claro, están buscando las regularidades, se han dado cuenta de que hay una manera de escribir lo que se quiere decir, y de leer lo que otro ha dicho, y eso implica descubrir las claves, y en esa búsqueda aparecíamos nosotros como maestros para ayudarlos a encontrarlas.

AMANDA: En la educación de adultos, identifico una continuidad histórica desde el punto de vista de los movimientos sociales y políticos desde fines del siglo XIX y todo el XX. Lo que los grupos de obreros del siglo XIX exigían era justicia, pero no solamente en términos de salario, sino de tener un sitio en el mundo. Y eso se ha seguido repitiendo en cuanto a



Fotografía: Carlos Blanco.

la lucha por los derechos y los deseos de la gente, unido a una sensación de que están siendo golpeados por la exclusión, como se dice ahora, pero no es la exclusión, es la pobreza; es el hecho de que alguien que los ha colocado en el sistema los ha colocado por fuera; tener “analfabetos”, como se dice, es parte del proceso no solamente de esclavitud, sino de las diferencias de clase. En este sentido llama la atención ver volantes y periódicos socialistas, anarquistas, comunistas, y posteriormente, durante el peronismo, que continúan la exigencia de los derechos sociales, los derechos a vivir en la sociedad, es decir, a estar, diríamos, en el roce con todos los elementos de esta tierra y del cielo. En eso está leer y escribir, aunque esta demanda no es lo primero que se pide. La gente exige una variedad de cosas y en el proceso de pelearlas aparece la necesidad de escuela para sus hijos, de una escuela democrática, y ya después ese hombre que pelea por sus derechos empieza a pedir alfabetización.

Es interesante esto, es decir, la alfabetización no encabeza las otras demandas, sino que aparece en el proceso. Menciono algunos ejemplos históricos: las Misiones Pedagógicas durante la República Es-

pañola; las Misiones Culturales en la Revolución Mexicana; la gran Campaña de Alfabetización en la Unión Soviética, en medio de la situación de hambruna que se padecía; la Campaña de Alfabetización en China, en la “larga marcha”; la Campaña de Alfabetización en Cuba, la de Nicaragua, la de Ecuador, entre otras. Si vemos las grandes campañas de alfabetización no desde la visión restringida de aprender a leer y escribir, sino como un conjunto de búsquedas respecto de la situación del hombre y de la mujer, la alfabetización tiene que ver con defender sus derechos; la lectura y la escritura tienen ahí un valor político, constituyen un instrumento de liberación, de defensa del derecho a estar en esa sociedad y a pelear con esa sociedad. Pongo estos ejemplos tan diferentes para mostrar que las grandes campañas de alfabetización no se quedan en la campaña, no pretenden la “erradicación” del analfabetismo, como si se tratara de una enfermedad, sino de unir el trabajo de alfabetización con los otros derechos a la salud, a la vivienda, al trabajo, a la participación democrática, a elegir y ser elegido. Yo diría que aprender a leer y escribir es una herramienta portentosa de liberación.

Y termino diciendo que no es una cuestión de querrela de métodos. Voy a decir algo muy duro: no se trata de aprender a leer en tres meses, ni en dos meses, como lo proponen algunos programas. Además, todo lo que aprendemos seriamente como investigadores no sirve si no hay maestros que todos los días trabajen en esto, porque no hay magia; hay un trabajo constante, tesonero, porque hay un tiempo de maduración de cada adulto hasta que logra romper la propia barrera de inhibición que tiene; el tiempo que dura este proceso no puede estar predeterminado, es un tiempo casi personal. Vos podés ir haciendo el trabajo personal, individual y colectivo al mismo tiempo, pero lo colectivo son los temas (de salud, de educación de los hijos, del trabajo, de los derechos, o de la historia del país y de las provincias), y esto va dando un ambiente cultural donde la palabra tiene valor y donde la escritura tiene un gran valor.

Para terminar esta parte quisiera plantear lo siguiente: ¿para qué le sirve a la gente escribir? Cuando en su trabajo no escribe y no hace cuentas, ¿para qué le sirve? Como me dijo una vez un alumno: “pero dígame, yo con firmar me alcanza. Si yo firmo ya está”. Y entonces yo le dije “pero alguna vez escribís una carta”. “Ah”, dice, “sí, a mi madre, ah, a mi vieja, en Corrientes. Ese día cae muerta, cuando reciba una carta mía”. Y aprendió a escribir una carta a su vieja, quien por suerte no cayó muerta cuando la recibió. Me pregunto: ¿cuáles son los alcances personales, sociales y políticos de ser alfabetizado?

MARTA: Cuando el que no sabe leer y escribir ha organizado su vida en torno a esta carencia y ha encontrado una serie de compensaciones, si alfabetizarse no cambia nada en su existencia ni en la vida social que le genere la imperiosa necesidad de aprender, será difícil convencerlo de que lo haga. Yo creo que un buen punto de partida es el que decía inicialmente Amanda: reunirlos para leer cosas que les interesen, para escuchar, para cantar e ir presentando por escrito, casualmente, eso mismo que se leyó, que se cantó, para que lo miren, para que empiecen a preguntarse algo en torno a esto. Ya lo dicho la UNESCO hace años: se crean excelentes condiciones para la alfabetización cuando hay procesos de transformación social profundos, procesos revolucionarios como los que mencionaba Amanda. Eso nadie lo duda. En Cuba, cuando se lanzó la Campaña de Alfabetización en 1961, el lema era: “El que no se alfabetiza no es un buen revolucionario”. Nicaragua es otro buen ejemplo: durante los nueve meses que duró la primera gran Cruzada Alfabetizadora de 1980 se unió el pueblo nicaragüense en un proyecto político educativo en el que todos participaron intercambiando saberes. Los “alfabetizados” enseñaban el sistema de escritura, y los “alfabetizandos” enseñaban elementos riquísimos de su cultura ancestral. Fuera de estos contextos tan dinámicos como son los procesos de transformación social, hay que buscar cuidadosamente, respetuosa-

mente, los modos de acercarse a quien estamos intentando alfabetizar y mostrarle, a partir de sus propios intereses y de sus propias experiencias, la posibilidad y la necesidad de hacerlo.

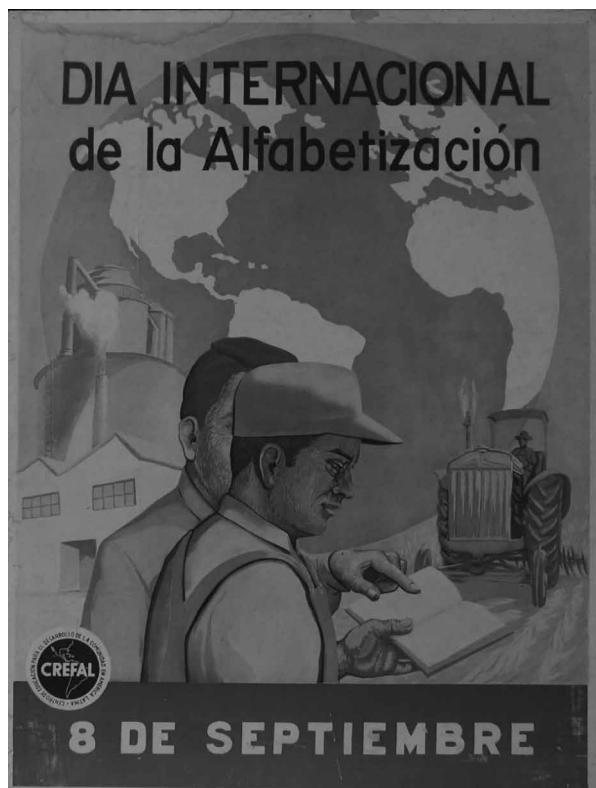
AMANDA: Yo quiero agregar, a partir de las observaciones de trabajo que hemos tenido en estos largos años, que las aulas no son solamente las de la escuela; hay un aula en cada lugar donde un grupo de adultos se propone aprender nuevas cosas, que puede ser el centro de adultos, la cooperativa, el sindicato. En segundo lugar, hay un tipo de educador que necesita sacarse de encima al niño que lleva dentro, y esto es un trabajo difícil que se repite a lo largo y a lo ancho de Argentina. Hemos observado al maestro que repite, metodológica y sistemáticamente, lo que le enseña a los niños, o lo que les enseñó, y esta repetición no se debe a que no sepa otra cosa, sino a que no logra descifrar los silencios y las negaciones, la falta de presencia de ese adulto que tiene que hacer un largo esfuerzo sistemático de acudir a clase todos los días, o tres veces por semana, y estar sentado una o dos horas, algunas veces en forma incómoda, para aprender. Es el maestro el que tiene que hacer un gran esfuerzo para cambiar sus formas de acercamiento a la lectura y escritura, porque enseñar a un joven y a un adulto por primera vez, o que alguna vez fue a la escuela, supone meterse en la vida de ese joven y adulto de una manera distinta que como se hace con el niño. Para el niño todo es sorpresa, todo ruido o todo silencio, o todo canto y juego. El niño siempre está mucho más a la mano, mientras que el adulto es más bien una incógnita, porque arrastra su vida diaria con sus problemas.

La última cosa que quisiera mencionar es por qué se condena a los adultos que no han aprendido a leer y a escribir, a acudir a las escuelas a la noche, después del trabajo, en lugar de encontrar la manera —como se encontró en el país en ciertos momentos de procesos democráticos— de que aprenda a la mañana o a la tarde temprano, en su lugar de trabajo, puesto que en la noche ya está cansado, ya quiere

volver a la casa, y estas condiciones son contrarias a la tranquilidad que se requiere para aprender a leer y escribir. Éste es un problema no resuelto en Argentina. Todavía se les da a los adultos el lugar de la noche, a pesar de que ellos ya tienen bastante noche en sus vidas. Hay que cambiar muchísimas cosas, una de ellas sería la formación de los maestros.

MARCELA: Para cerrar quiero preguntarles, ¿cuáles serían estos puntos centrales a trabajar hoy, quizás situándonos más en el nivel de las políticas públicas, tanto en América Latina como en Argentina, a la luz del recorrido que han hecho?

MARTA: Desde mi punto de vista lo más urgente es la formación de los docentes. Aun cuando se han duplicado los años de estudio necesarios para ejercer la docencia en la enseñanza primaria, la alfabetización inicial sigue siendo, como dijo hace 24 años María Eugenia Dubois, un factor olvidado. Formar maestros implica no enseñar métodos, sino conocer las concepciones actuales de lectura, de escritura y de alfabetización, poder abordar los fundamentos teóricos de los enfoques actuales y al mismo tiempo poder convertir esos saberes teóricos en acción. Yo creo que el punto más débil de la formación de docentes en nuestro país es esta escisión entre teoría y práctica. Los fundamentos que sostienen la práctica de los maestros y profesores o de las personas a quienes hemos observado enseñar, son distintos a los que simultáneamente están aprendiendo en los espacios de formación del profesorado, es decir, no ven una teoría en la acción y tampoco les enseñamos a desprender consecuencias prácticas de los saberes teóricos. Por eso dije que empecé a entender el problema de la alfabetización hablando con los analfabetos, visitando las aulas y encontrando estas evidencias. Además, no alcanza con el saber y el saber hacer, sino que necesitamos que los maestros y los profesores sean lectores plenos, en los términos de Emilia Ferreiro, porque mal va a poder generar el interés por la lectura y por la escritura quien a su vez no encuentra sentido, e incluso no experimenta la



Cartel del Día Internacional de la Alfabetización. CREFAL, s/f.

necesidad de leer comprendiendo, y de escribir comunicándose.

AMANDA: Yo quisiera aludir a mi curiosidad de los últimos tiempos frente a mi propio analfabetismo tecnológico. Con relación al uso de la computadora me pregunto cuánto puede ayudar su uso para la lectura y escritura. Es muy posible que haya experiencias con estas tecnologías que yo no conozca y que hayan ayudado a descifrar ese mundo del analfabetismo y de la lectura y escritura. La otra pregunta que me inquieta, y para la cual no tengo respuesta, es ¿cómo se encuentran las formas de gozar de la lectura? Me refiero al goce individual que no esté unido a la escuela y a la obligación de leer; un goce que se imponga y se infiltre en la vida personal, llámese el diario, la revista... Por eso es tan importante, metodológicamente hablando, usar la palabra escrita que existe en el barrio, en la casa, en los negocios, para que ese sea el ambiente letrado. Pero

también nos falta todavía saber que enseñar a leer y a escribir es de alguna manera hacer que la persona entienda que está en un mundo de la palabra escrita y oral, que pertenece a ese mundo y que cuando hace el esfuerzo por descifrar ese mundo no solamente está participando, sino que lo está cambiando. Ahí hay un asunto social y político muy importante a nivel personal, a nivel individual.

MARCELA: Lo que estamos hablando tiene que ver con esto que muchas veces comentamos de unir los mundos: el mundo del trabajo, el de la vida, el de la escuela, para que no se repita lo que sucede con Gabriel, un hombre de 40 años que vende diarios y que va a la escuela desde hace años y sus maestras se frustran porque aprende poquito, o casi “no aprende nada”. Y Gabriel está dejando de ir a la escuela porque dice que, para él, lo mejor es quedarse donde está, ya que “la escritura no es para él”.

Marta: Claro, porque donde él está se siente seguro, sabe hacer lo que tiene que hacer y lo puede demostrar; en la escuela, el sistema educativo castra al docente y castra al alumno, por eso últimamente estamos hablando de una pedagogía emancipatoria, pensando que el docente es un trabajador, un asalariado enajenado, como lo son todos los trabajadores en el mundo capitalista, y que la enajenación en el docente se expresa en que no posee los medios de producción, es decir, estudian mucha teoría pero no se apropian realmente de los fundamentos de un hacer reflexivo, de un hacer racional. Por su parte el alumno también es un alienado en la escuela porque estudia cuestiones a las que no puede atribuir sentido, y la ausencia de ese sentido lo lleva a pensar: “Mejor me quedo en el lugar donde estoy, en este lugar soy yo, sé quién soy, me reconozco y soy reconocido”.

NOTA: texto publicado en el número 37 de *Decisio*, enero-abril de 2014.