

CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DO MÉTODO CUBANO DE ALFABETIZAÇÃO 'YO, SÍ PUEDO' (SIM, EU POSSO) À LUZ DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

CONTRIBUCIÓN AL ANÁLISIS DEL MÉTODO CUBANO DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS 'YO, SÍ PUEDO' BAJO EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

CONTRIBUTION TO ANALYSIS OF THE CUBAN METHOD OF YOUTH AND ADULTS LITERACY 'YO, SÍ PUEDO' (YES, I CAN) UNDER THE HISTORICAL CULTURAL APPROACH

Laura Domínguez GARCÍA¹
Francisco José Carvalho MAZZEU²
Juliana Aparecida Poroloniczak³

RESUMO: Este artigo traz uma contribuição para a análise do método de alfabetização de jovens e adultos "Sim, eu posso" (Yo, sí puedo), elaborado em Cuba em 1999 e adotado em quase 30 países, especialmente da América Latina. No Brasil o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra realizou uma adaptação local e vem utilizando esse método junto às suas bases desde 2007. Embora tenha essa abrangência, há poucos estudos sobre os fundamentos teóricos desse método. Numa análise preliminar é possível perceber ligações com a teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotski e colaboradores, além de elementos do pensamento de Paulo Freire. O aprofundamento da análise desses fundamentos se coloca como um desafio fundamental para que a adoção e a utilização do método sejam feitas de modo mais intencional, além de contribuir para o seu aperfeiçoamento. Novos métodos como esse podem ser de grande ajuda para subsidiar políticas públicas e ações da sociedade civil organizada, que acelerem a redução do analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Método Cubano "Sim, eu posso" (Yo, sí puedo). Teoria histórico-cultural. Educação de Jovens e Adultos. Analfabetismo.

RESUMEN: Este artículo contribuye al análisis del método de alfabetización de jóvenes y adultos "Yo, sí puedo", elaborado en Cuba en 1999 y adoptado en casi 30 países, especialmente de América Latina. En Brasil el MST - Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra realizó una adaptación local y ha utilizado dicho método junto a sus bases desde 2007. A pesar de su alcance, hay pocos estudios sobre los fundamentos teóricos del método. En un análisis preliminar es posible notar sus vínculos con el Enfoque Histórico Cultural, desarrollado por Vygotski y colaboradores, además de elementos del pensamiento de Paulo Freire. La profundización en el análisis

¹ Profesora Titular. Departamento de Formación Básica - Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Haba, Cuba. E-mail: ldominguez@psico.uh.cu.

² Profesor Asistente. Departamento de Didáctica - Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad del Estado de São Paulo, FCL/UNESP. Coordinador del Programa de Educación de Jóvenes y Adultos, Araraquara, Brasil. E-mail: fmazzeu@gmail.com.

³ Estudiante de doctorado. Departamento de Educación Escolar - FCL/UNESP. Programa de Pos-Grado en Educación Escolar, Araraquara, Brasil. E-mail: julianap@nrecascavel.com.

de esos fundamentos constituye un desafío fundamental para que la adopción y utilización del método sean hechas de manera más intencional, además de contribuir para su perfeccionamiento. Nuevos métodos como este pueden ser de gran ayuda para subvencionar políticas públicas y acciones de la sociedad civil ordenada, que aceleren la reducción del analfabetismo entre jóvenes y adultos en Brasil.

PALABRAS CLAVE: *Método Cubano "Yo, sí puedo". Teoría Histórico-Cultural. Educación de Jóvenes y Adultos. Analfabetismo.*

ABSTRACT: *This paper presents a contribution to the analysis of youth literacy and adult method "Yes I can" (Yo, sí puedo) developed in Cuba in 1999 and adopted in almost 30 countries, especially in Latin America. In Brazil the MST - Landless Workers Movement held a local adaptation and has been using this method in their areas of action since 2007. Although this broad coverage, there are few studies on the theoretical foundations of this method. In a preliminary analysis we can identify links with the historical-cultural theory developed by Vygotsky and collaborators, as well as elements of the thinking of Paulo Freire. Further analysis of these fundamentals is a key challenge for an intentional adoption and use of the method and could contribute to its improvement. New methods like this can be a great help to support public policies and actions of civil society organizations to accelerate the reduction of illiteracy among youth and adults in Brazil.*

KEYWORDS: *Cuban method "Yes I can" (Yo, sí puedo). Historical-cultural theory. Youth and Adult Education. Illiteracy.*

Introducción

El objetivo principal de ese artículo es presentar algunos elementos relativos al método cubano de alfabetización de jóvenes y adultos, denominado “Yo, sí puedo”, apuntando la necesidad de explicitar y analizar los fundamentos que mantienen ese método, teniendo como referencia el Enfoque Histórico Cultural. Ese método ha sido adoptado en muchos países, con especial prominencia para América Latina. En Brasil, ha sido utilizado por los movimientos sociales importantes, como el MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005). Sin embargo, todavía hay pocos estudios sobre el método, sobre todo en lo que se refiere a un análisis más profundo de sus fundamentos teóricos. Por ejemplo, los trabajos de Macedo y Mazilhão Filho (2013) y Mazilhão Filho (2011) plantean la utilización de ese método en un asentamiento de MST y analizan el papel del tutor en ese proceso, discutiendo superficialmente las bases teóricas del mismo. Apuntan la influencia de Paulo Freire y Vygotsky, pero no profundizan este aspecto. Un documento de la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) dedicado a la evaluación del método "Yo, sí puedo", apunta la necesidad de profundizar estudios sobre sus fundamentos y revisar su modelo conceptual, considerando que,

[...] su conceptualización y sistematización no han sido objeto de trabajos de investigación profundos ni de una difusión amplia. De ahí que subsistan interrogantes con respecto a su enfoque teórico y metodológico, los procesos de evaluación, la definición y categorización de la alfabetización, las especificidades del aprendizaje de los adultos y la adaptación al contexto lingüístico y sociocultural. (UNESCO, 2005, p.3).

La falta de esclarecimiento de sus fundamentos teóricos parece ser una fragilidad señalada por los autores que estudiaron la aplicación de ese método. Puga (2008) entrevistó a asesores y coordinadores que aplicaban el método en México y verificó que:

Ninguna de las respuestas de los coordinadores o asesores hace mención a una teoría específica del aprendizaje o de la enseñanza; se utilizan afirmaciones que responden a supuestos didácticos, y las más comunes se resumen en las siguientes: "método novedoso basado en el uso de las video clases con una sesión de aclaración de dudas y una sesión de práctica", "es una ventaja [...] que al mismo tiempo que los adultos están estudiando las vocales, se están enseñado los números [...]". (PUGA, 2008, p.61).

Tratando de suplir ese vacío, el proyecto "Análisis de los fundamentos del método cubano "Yo, sí puedo" de alfabetización de jóvenes y adultos" ha sido desarrollado junto al **Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL / Unesp / Araraquara**, como parte del curso de doctorado de una de las autoras. El presente texto trae reflexiones que son resultados preliminares de esa investigación, analizados a la luz de los estudios teóricos que otros autores han desarrollado en Universidad del Estado de São Paulo y en la Universidad de La Habana.

La relevancia de estudiar los métodos de alfabetización de adultos es puesta en Brasil en función de los desafíos persistentes en ofrecer educación de calidad a la población, como demuestra el problema del analfabetismo entre las personas con 15 años o más. Al transcurrir la historia, pasando por distintas formas de gobierno que el país ha probado, desde el período colonial a la fecha, el problema se ha mostrado persistente. Las políticas públicas que trataban de terminar con el analfabetismo fueron

y siguen siendo ejecutadas, así como las acciones de entidades asistenciales, religiosas y populares, sin, todavía, representar una efectiva superación de esa situación.

Al analizar la historia de la educación brasileña notamos la discontinuidad y la fragilidad de las propuestas y políticas públicas especialmente para la alfabetización de los adultos. Muchas campañas que proponían la erradicación del analfabetismo ya fueron realizadas y resultaron insuficientes (BRAGA, 2015).

El Brasil presenta, entre los países latinoamericanos, una de las más grandes tasas de analfabetismo, de acuerdo con el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística – IBGE (BRASIL, 2014), ubicada en 8,3 % de la población que se acerca a 13 millones de personas que no saben leer ni escribir. La comprensión de ese fenómeno, dentro de un Enfoque Histórico Cultural, exige que se considere el analfabetismo como una manifestación de problemas socioeconómicos más amplios, como señala Araújo (2012, p.251):

El alto índice de analfabetismo en Brasil no es por casualidad. Tiene raíces históricas en las hondas contradicciones económicas y sociales que se remiten al período colonial, pasando por la Primera República y siguiendo en la actualidad. Brasil vive una situación social que excluye a 18 millones de personas del derecho de conocer las letras, de tener acceso al conocimiento. Hay una vinculación directa de la condición de pobreza, del latifundio y de la desigualdad social, con la existencia de personas que no saben leer, ni escribir. Por lo tanto, el analfabetismo y el semianalfabetismo son la expresión de la pobreza que resulta de una estructura social muy injusta. Combatirlos sin haber entendido sus causas sería un movimiento superficial, ingenuo.

Apoyado en esa relación indisoluble entre alfabetización y sociedad, identificamos la razón por la cual los cambios en la legislación, que pretenden "erradicar el analfabetismo", no tienen el efecto declarado, pues no son acompañados de cambios efectivos que creen las condiciones objetivas necesarias, con el propósito de que esa "erradicación" ocurra verdaderamente.

Por ejemplo, la Constitución de 1988 (BRASIL, 1988) ya había establecido, en sus "Preceptos Transitorios", el plazo de diez años para la erradicación del analfabetismo en Brasil, pero a lo largo de ese periodo se ha evidenciado que la meta no sería alcanzada. Así, la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley nº 9394/1996) (BRASIL, 1996) fijó, a través del Plan Decenal de Educación para Todos, 10 años más para que la meta de eliminar el analfabetismo total fuera cumplida, periodo que terminó en 2006 sin que ese resultado al menos se acercara a ser alcanzado. En

2007 el gobierno creó el Programa Brasil Alfabetizado y estableció nuevamente 10 años más para erradicar el analfabetismo, plazo que terminará en 2017, con más de 13 millones de adultos analfabetos. Finalmente, el Plan Nacional de Educación - PNE estableció que la erradicación del analfabetismo deberá ocurrir en un plazo de más 10 años a contar a partir de 2014, estando prevista por lo tanto para 2024. Ocurre que en los últimos 20 años el promedio de reducción del analfabetismo en el país ha estado alrededor de 200 mil personas al año. De esta forma, en 2024 probablemente todavía tendremos aproximadamente 10 millones de jóvenes y adultos analfabetos, lo que equivale a toda la población de países como Cuba o Portugal. Sostenido ese ritmo, todavía serán necesarios de 50 a 70 años para que Brasil alcance realmente esa meta y elimine completamente el analfabetismo.

Ese cuadro muestra un gran desafío para alcanzar la alfabetización de jóvenes y adultos; un reto que se ha extendido en diversas facetas interrelacionadas: la política pública de alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos - EJA, la formación de profesores para esa modalidad de enseñanza y las bases teórico-metodológicas del trabajo con esas personas.

En el caso del aspecto teórico metodológico, Brasil posee una situación paradójica, porque produjo uno de los más conocidos métodos de alfabetización, el método Paulo Freire, que fue aplicado en diferentes lugares del mundo, al mismo tiempo en que su uso en amplias escalas en el país de origen fue suspendido, a razón de la ascensión del gobierno autoritario instalado por el golpe de estado de 1964.

A pesar de la redemocratización formal a partir de 1985, la adopción del método Paulo Freire no se constituyó como referencia de las políticas públicas de alfabetización de jóvenes y adultos. La influencia de otros enfoques teóricos contribuyó - de cierta forma - a provocar una confusión respecto a las tendencias metodológicas y prácticas pedagógicas, lo que puede haber contribuido de manera importante al relativo fracaso de las iniciativas adoptadas en los últimos 30 años.

De ese modo aparecen los intentos de buscar otros enfoques metodológicos, ya sea por el retorno a los métodos y las prácticas tradicionales - como el llamado "Método fónico" - y al empleo de antiguos manuales o por la búsqueda de experiencias exitosas de otros países para usarlas como referencia.

En ese contexto, el método cubano de alfabetización "Yo, sí puedo" empieza a ser difundido en Brasil para ser adoptado especialmente por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra - MST, buscando suplir ese vacío, aunque su uso sea

visto como complementario al método Paulo Freire y no como una opción alternativa del mismo.

Dada la importancia de la actuación del MST junto a los trabajadores rurales y su influencia en relación a otros movimientos sociales, verificamos la necesidad de comprender los fundamentos de ese método, a partir de un Enfoque Histórico Cultural. No se trata de evaluar la eficacia del método, sino de explicitar sus bases teóricas con el propósito de poder analizarlo con más profundidad y, si es el caso, de adoptarlo de manera más intencional.

El proceso de alfabetización de jóvenes y adultos desde el Enfoque Histórico Cultural

Desde la perspectiva del Enfoque Histórico Cultural el análisis la alfabetización, en cualquier edad psicológica, y en particular en el joven y el adulto medio, significa explicar este proceso teniendo como sustento epistemológico al materialismo dialéctico e histórico.

En este sentido, Vygotski (1987) - creador de dicho enfoque - postula el **principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad**, al señalar que todo lo que existe en las funciones psíquicas superiores, fue alguna vez externo porque fue social (VYGOTSKI, 1987). Al respecto escribe:

[...] el hombre es un ser social, que sin interacción social, no puede nunca desarrollar en él ninguno de los atributos y características que se han desarrollado como resultado de la evolución sistemática de la humanidad. (VYGOTSKI, 1935, p.25).

En el proceso de desarrollo psicológico - específicamente humano - Vygotski concede especial importancia al **lenguaje**, como principal instrumento de la vida psíquica, que se transforma de medio de comunicación en medio que posibilita al sujeto organizar y regular su comportamiento (DOMÍNGUEZ, 2007).

El lenguaje sirve de sustento esencial al proceso de alfabetización, el cual en última instancia sigue el camino de la apropiación de la cultura material y espiritual que ha creado la sociedad, ya que la principal experiencia que permite al hombre convertirse en persona, en un ser social, no es la derivada de la herencia - como en el caso de los

animales - sino la experiencia histórico social, que se encuentra cristalizada en la cultura.

Ahora bien, este principio del determinismo histórico-social de los procesos psíquicos y de la personalidad, se interrelaciona con otros dos, sustentados por el propio Vygotski (1935). Nos referimos a **los principios de la interiorización y de la mediatización**. En cuanto al **principio de la interiorización** podría resumirse de la siguiente forma:

[...] las funciones psicológicas superiores del niño, sus atributos superiores, que son específicos de los humanos, se manifiestan originariamente como formas de la conducta colectiva del niño, como formas de cooperación con otras personas; y es sólo después que devienen funciones individuales del niño mismo. (VYGOTSKI, 1935, p.6).

Es decir, que el desarrollo psicológico se produce como tránsito de lo externo (inter-psíquico) a lo interno (intra-psíquico). Este camino, a nuestro juicio, es el que debe seguir el proceso de alfabetización. En este sentido, existen vías que posibilitan que el proceso de interiorización transcurra de manera más productiva, nos referimos a una enseñanza desarrolladora.

Respecto al **principio de la mediatización**, si bien Vygotski parte de la premisa de que las funciones psíquicas superiores poseen una determinación socio-histórica, al analizar el papel del medio, explica que su influencia no es lineal en la formación de los procesos y funciones psicológicas, sino que se produce de forma mediatizada, respecto a lo cual enumera cuatro importantes consideraciones recogidas en su trabajo titulado "El problema del entorno", publicado en 1935 en Fundamentos de la Podología. Cuarta Conferencia publicada. Izdanie Instituto. Leningrado (VYGOTSKI, 1935), las cuales fundamentan este punto de vista y a las que haremos referencia a continuación:

La influencia del "entorno" en el proceso de desarrollo psicológico es relativa, no absoluta, ya que,

[...] el entorno no debe considerarse como condición del desarrollo que determina, de manera puramente objetiva, el desarrollo del niño en virtud de que contiene ciertas cualidades o rasgos, sino que debe enfocarse siempre desde la relación que existe entre el niño y su entorno, en una etapa dada del desarrollo. (VYGOTSKI, 1935, p.1).

Este carácter mediatizado de las influencias del medio está condicionado por:

a) **La “edad”**, pues “[...] el papel de cualquier factor ambiental varía entre los diferentes grupos de edad”, en términos del nivel de desarrollo alcanzado. b) **Los cambios que se producen en las exigencias que se imponen al niño** desde lo social. c) **Los cambios que ocurren en el propio niño**, durante su desarrollo. (VYGOTSKI, 1935, p.2)

Al respecto Vygotski (1935, p.3) escribe:

Aún cuando el entorno permanezca poco cambiado, el hecho mismo de que el niño cambia en el proceso de desarrollo trae como resultado una situación en la que el papel y el significado de los factores ambientales, que al parecer, se han mantenido inalterados, experimentan en realidad un cambio, y los mismos factores ambientales que pueden tener un significado y desempeñar cierto papel durante una determinada edad; dos años después empiezan a tener un significado diferente y a desempeñar un papel diferente porque el niño ha cambiado, en otras palabras, se ha alterado la relación del niño con esos factores ambientales particulares.

De acuerdo a lo antes dicho, el proceso de alfabetización no puede desentenderse de las condiciones socioeconómicas en las que transcurre y ha transcurrido la vida de los jóvenes y adultos a alfabetizar, las cuales tienen un importante impacto en la conformación de su subjetividad, aun cuando estas influencias se encuentren mediatizadas por el propio sujeto y por las relaciones que establece con quienes le rodean.

Por otra parte, al profundizar en los cambios que se producen en el niño – y, por supuesto, en cualquier edad psicológica, Vygotski (2003) introduce su punto de vista sobre el papel de la **vivencia** en el estudio del desarrollo psicológico, denominándola también con el término de **experiencia emocional (parezhivaniya)**. La vivencia constituye el prisma a través del cual se produce la influencia del medio sobre el desarrollo psicológico en cualquier etapa de dicho desarrollo y es una categoría clave para entender el concepto de **crisis del desarrollo**, ya que en opinión de este autor:

[...] la esencia de toda crisis reside en la reestructuración de la vivencia interior, reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño con el medio, es decir, en el cambio de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento. (VYGOTSKI, 2003, p.71).

El autor **relaciona la categoría vivencia con la categoría nivel de comprensión** que logra el niño acerca de los acontecimientos que se producen en su

medio, enfatizando desde otra perspectiva el carácter mediato de la influencia de lo social sobre la subjetividad. Al respecto escribe:

[...] la influencia del entorno sobre el desarrollo del niño, al igual que otros tipos de influencias, también tendrá que valorarse tomando en cuenta el grado de comprensión y la percatación y discernimiento de lo que está ocurriendo en el entorno. Si los niños poseen diversos niveles de percatación, ello significa que el mismo acontecimiento tendrá un significado completamente diferente para ellos. (VYGOTSKI, 1935, p.10).

El proceso de alfabetización para ser efectivo debe promover un determinado nivel de comprensión en los sujetos a los que va dirigido y despertar vivencias positivas que generen una motivación hacia el estudio, basada en intereses cognoscitivos, en el placer de conocer y no simplemente en el deseo que cumplir con una exigencia externa, social.

Estas consideraciones acerca del principio de la mediatización indican, a nuestro juicio, dos aspectos esenciales a tener en cuenta en su explicación e interpretación: **el papel del otro** (adulto o coetáneo) en el proceso de apropiación de la experiencia histórico social por parte del niño, joven o adulto y el **carácter activo del sujeto** en dicho proceso, todo lo cual se explica a través de las categorías de **vivencia y comprensión**, que aluden, desde nuestro punto de vista, al **principio de la unidad entre lo afectivo lo cognitivo**. El sujeto de manera selectiva y activa, “refleja” las influencias externas y “construye” activamente los contenidos de su subjetividad.

En este proceso se sustenta el camino principal del desarrollo de la personalidad madura y saludable, que es el de la conquista, por parte del sujeto, de la capacidad de autodeterminación de su comportamiento.

Otros dos importantes principios del Enfoque Histórico Cultural son el **principio de la comunicación y el principio de la actividad**. La **actividad** transcurre en la **relación sujeto-objeto** y mediante ella no sólo se forman los procesos psíquicos y la personalidad, sino que también se expresan, aún cuando es importante aclarar que **no toda actividad es formadora de la personalidad, sino fundamentalmente aquella que adquiere sentido psicológico para el sujeto**, al vincularse a su sistema de motivos y necesidades.

Por esta razón, la actividad constituye una vía de formación de la subjetividad y, además, se convierte en instrumento metodológico que posibilita su diagnóstico.

La **comunicación** apunta a la **relación sujeto-sujeto**, y al igual que la actividad, es una vía de formación y expresión de la subjetividad. La comunicación también **debe responder a los motivos y necesidades del sujeto** que participa en este proceso, y para que logre influir adecuadamente en su desarrollo psicológico, debe basarse en el diálogo abierto, flexible y empático.

Estos elementos que convierten a la actividad y la comunicación en “desarrolladoras” de la personalidad del sujeto, de sus procesos cognitivos y afectivos, deben tenerse en cuenta para lograr una mayor efectividad en el proceso de alfabetización.

Con el propósito de lograr una mejor comprensión de la estructura y dinámica del desarrollo psicológico, Vygotski (2001) nos propone la categoría “**situación social del desarrollo**”, que fue retomada en los trabajos de otros autores soviéticos y, muy especialmente, en la obra de Bozhovich (1976) y sus colaboradores y que define como aquella,

[...] combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas peculiares, que surgen hacia el final de dicho período. (VYGOTSKI apud BOZHOVICH, 1976, p.99).

La categoría “situación social del desarrollo”, adquiere una importancia trascendental para el estudio e investigación del desarrollo psicológico humano, en tanto destaca cómo en cada edad psicológica se produce una relación particular del sujeto con el medio y, a su vez, se producen reestructuraciones en su mundo psicológico interno, que dan lugar al **surgimiento, a finales del período, de nuevas las particularidades psicológicas** que resultan típicas de esa etapa (DOMÍNGUEZ, 2015).

Precisamente en este pasaje de las formas externas, desplegadas, colectivas de actividad a las formas internas, replegadas, individuales de su realización, es decir, en el proceso de interiorización, de transformación de lo intersíquico en intrapsíquico, se realiza el desarrollo psíquico del hombre. (DAVIDOV, 1988, p.56).

Para establecer distintas etapas del desarrollo psicológico Vygotski (2001) propone, como criterio fundamental, la aparición de una “**nueva formación**” (**neoformación**), que resulta típica de la misma.

Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la Personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y físicos que se producen por primera vez en cada edad y discriminan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso del desarrollo en el período dado. (VYGOTSKI, 2001, p.4).

En cuanto a las etapas del desarrollo psicológico humano que nos ocupan podemos expresar que la juventud se caracteriza por ser una etapa de afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en períodos anteriores y, en especial, en la adolescencia; consolidación que se produce en consonancia con la tarea principal que debe enfrentar el joven: autodeterminarse en las diferentes esferas de su vida dentro de sus sistemas de actividades y comunicación (DOMÍNGUEZ, 2016).

En la juventud culmina, en lo esencial, el proceso de formación de la personalidad. El surgimiento de una estructura jerárquica suficientemente estable de motivos, su fundamentación a través de la elaboración consciente del sujeto gracias al desarrollo intelectual alcanzado, así como la consolidación de formaciones psicológicas, tales como la autovaloración y los ideales, permiten la regulación efectiva del comportamiento, en las diferentes esferas de significación para la personalidad (DOMÍNGUEZ, 2016).

Todo este sistema de necesidades, motivos y aspiraciones, se integra a la **concepción del mundo, neoformación típica** del período juvenil, la cual representa el nivel superior de integración de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad.

El surgimiento de esta formación es resultado, por una parte, de las necesidades de independencia y autoafirmación desencadenadas en la adolescencia y que dan paso a una fuerte necesidad de autodeterminación, y, por otra, de la consolidación del pensamiento conceptual teórico, todo lo cual permite al joven estructurar su proyecto de vida, a través de planes, objetivos, metas y de las estrategias correspondientes para su consecución (DOMÍNGUEZ, 2016).

La nueva posición "objetiva" que ocupa el joven dentro de la realidad social condiciona la necesidad de determinar su futuro lugar en la misma. Es de suponer que todo el desarrollo psicológico precedente le permite delinear un sentido de la vida, como conjunto de objetivos mediatos que el joven se traza, los cuales se vinculan a las diferentes esferas de significación para la personalidad y requieren la elaboración de estrategias encaminadas a emprender acciones en el presente que contribuyan al logro de metas futuras (DOMÍNGUEZ, 2016).

La **elección de la futura profesión o el desempeño de una determinada actividad laboral** ocupa un lugar elevado en la jerarquía motivacional y permite establecer distinciones entre los variados sectores pertenecientes a la juventud.

Entre estos sectores existen diferencias de carácter sociológico y económico que se reflejan de múltiples formas en la subjetividad de los jóvenes, por lo que en la juventud, en comparación con etapas anteriores, se torna más difícil el establecimiento de regularidades y tendencias generales del desarrollo psicológico (DOMÍNGUEZ, 2016).

En este sentido, la alfabetización de los jóvenes resulta esencial para su desarrollo personal y para poderse ubicar en el mundo del trabajo. Lo mismo sucede con los adultos medios, en quienes la **neoformación** propia de la etapa es una **autoconciencia crítica y reflexiva** requiere no solo de un importante desarrollo motivacional sino también intelectual, a lo que sin dudas contribuye el proceso de alfabetización.

Por último, queremos recordar que Vygotski (1987) enfatizó la relación dialéctica existente entre los procesos de desarrollo y enseñanza, en la medida en que la enseñanza, a su juicio, no va a la zaga del desarrollo, sino que lo precede y dirige: la enseñanza y la educación, “[...] no son por sí mismas idénticas a los procesos de desarrollo psíquico”. (DAVIDOV, 1988, p.55).

Para este enfoque existe una **relación dialéctica entre la enseñanza y el desarrollo**, relación en la que **desempeña el papel rector la enseñanza**, al dirigir y orientar el desarrollo, pero teniendo en cuenta siempre sus regularidades internas.

De esta concepción se deriva una posición acerca del papel que desempeña el **profesor** dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde debe conjugar su rol de **dirigente** del proceso, con el de **facilitador** del mismo (DOMÍNGUEZ, 2007).

Vygotski (1987) concibió la relación enseñanza-desarrollo a través de la categoría **“zona de desarrollo próximo” (ZDP)**. Esta categoría destaca el vínculo que existe entre el **nivel de desarrollo real**; es decir, lo que el niño puede hacer solo, sin ayuda del adulto o del coetáneo, y el **nivel de desarrollo potencial**, que refleja lo que el niño puede hacer con la ayuda del otro.

Por esta vía, es posible diagnosticar el desarrollo actual en cualquier etapa del desarrollo psicológico y de la personalidad y, a la vez, conocer aquellas funciones que aún se encuentran, al decir de Vygotski (1987), en “estado embrionario” como “capullos o flores del desarrollo”.

El sentido general del concepto de “zona” consiste en que, en una determinada etapa de su desarrollo el niño puede resolver cierto grupo de tareas bajo la dirección de los adultos y en colaboración con sus compañeros más inteligentes pero no por su propia cuenta. (VYGOTSKI apud DAVIDOV, 1988, p.55).

Las tareas y acciones que el niño, el adolescente o el adulto cumplen originariamente bajo la dirección de un “otro” y en colaboración con este, forman la “zona de su desarrollo próximo”, por cuanto serán realizadas luego por ellos en forma completamente independiente.

De acuerdo a las consideraciones derivadas del Enfoque Histórico Cultural, en torno a la relación entre la enseñanza y el desarrollo psicológico, debemos organizar el proceso de alfabetización – apoyándonos en la actividad y la comunicación - de forma tal que adquiera sentido psicológico para los jóvenes y adultos implicados, por lo que es imprescindible conocer sus características psicológicas y las del contexto socio-cultural y económico de su existencia.

En ese sentido, comprendemos la escritura como un producto social histórico que resulta de la experiencia acumulada de la humanidad y permite la expresión plena de las posibilidades de humanización y de transformación social. Ese producto se convierte, a través de la alfabetización, en un instrumento cultural de mediación del sujeto con el mundo y con él mismo. Concluimos, con Vygotski y Luria (1996, p.119), en que “[...] es imposible constituir la historia más notable o característica de la psicología del hombre sin la historia del desarrollo de la escritura, historia que demuestra como el hombre trata de controlar la memoria.

El método cubano “Yo sí, puedo”

El pleno desarrollo de los seres humanos, defendido y proclamado en las directrices de la educación brasileña, exige el acceso al lenguaje escrito para todos. Con la intención de garantizar el acceso a ese bien cultural, diversos actores sociales se han preocupado con el enfrentamiento del analfabetismo, especialmente junto a los sujetos de la clase obrera, quienes por sus condiciones de vida y trabajo son excluidos del acceso a la cultura letrada.

En el caso de la alfabetización de adultos, el MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005) ha desarrollado iniciativas y debates sobre ese tema, y desde su génesis, presenta la preocupación con la formación y la educación de sus miembros.

La gestación de MST empieza el 6 a 7 de septiembre, de 1979, en ocupación de la Hacienda Macali, en el distrito municipal de Ronda Alta (RS), y culmina en el "parto oficial" de MST, en 1984. La educación escolar infantil empezó en 1980, en el campamento de Encruzilhada Natalino (RS). En esa época ocurrieron también experiencias aisladas de alfabetización de adultos, principalmente en los campamentos (noticias de esos intentos datan de 1981, en el campamento de Encruzilhada Natalino); fueron articuladas, a pedido de personas interesadas en aprender, por ejemplo, escribir el nombre. Ellas eran organizadas por las fuerzas que se sumaban en la articulación de los sin tierra, a saber: iglesias y o movimiento sindical, llamado combativo, que también se atreviera a salir del control del Estado. Se involucraron estudiantes y religiosos dispuestos a colaborar (trabajo voluntario). El método fue extraído de la experiencia de la educación popular, fuertemente señalado por Paulo Freire, especialmente en el libro "Pedagogía del Oprimido". (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.6).

Ese movimiento cree que el proceso de la liberación de los trabajadores no se basa solo en la cohesión y la movilización de las masas, sino que exige sobre todo la formación y la educación para la comprensión del papel de cada sujeto en la historia de la humanidad (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2006).

Por eso ha buscado enfrentar el problema del analfabetismo en los campamentos y los asentamientos del movimiento, partiendo del presupuesto que:

[...] El enfrentamiento acerca del analfabetismo en MST se da en dos líneas, pero siguiendo siempre el mismo camino: en la línea política la lucha por el derecho y por el acceso a la alfabetización / educación de jóvenes y adultos; y en la línea pedagógica con el proceso de elaboración de una propuesta propia de educación de jóvenes y adultos del MST. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p.7).

Considerando el alto índice de analfabetismo en sus territorios de actuación, así como en todo Brasil, sobre todo en las zonas rurales, el MST buscó las alternativas metodológicas para disminuir y mismo erradicar el analfabetismo de los campamentos y los asentamientos.

En esa dirección, entre los años de 2006 y 2007, se ha adoptó el método de alfabetización **“Sim, eu posso”**, traducido del original “Yo, sí puedo”, ofrecido de manera solidaria por el Gobierno de Cuba. El movimiento incluyó el método cubano como referencia para acciones de alfabetización de jóvenes y adultos, habiendo sido responsable por la contextualización del método para la realidad brasileña y por su aplicación en diferentes lugares del país (STÉDILE, 2007).

El programa cubano de alfabetización “Yo, sí puedo” fue gestado a partir de una experiencia realizada en Haití, teniendo como coordinadora a la profesora Relys, quien ya había participado en la gran campaña cubana de alfabetización en 1961, la cual tuvo como resultado la alfabetización de más de un millón de personas (CUBA, 2016).

Se considera que existen 5 millones aproximadamente de personas alfabetizadas por el método en 28 países del mundo, entre éstos están Venezuela, Bolivia, Haití y otros. (CUBA, 2016).

Para Relys (2005b, p.15), “[...] Cuba pone al servicio de quienes lo necesiten y soliciten estos métodos. Con la aplicación de la radio y la televisión ha quedado demostrado que es posible erradicar el analfabetismo, sobre todo, si se encara como una tarea educativa de toda la sociedad”.

La autora del método comprende que la alfabetización hace posible la humanización, así como el entendimiento de la realidad que viven los sujetos. Por esa razón,

[...] la alfabetización constituye la base de la educación de jóvenes y adultos, dentro de una perspectiva de desarrollo posterior y como una etapa de iniciación del aprendizaje sistemático. Esto no significa que se vea la alfabetización como un fin en sí misma, sino como el ascenso a la cultura general, al conocimiento de la lecto-escritura. (RELYS, 2005b, p.13).

El método “Yo, sí puedo” utiliza los números para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, asocia los números con las letras y parte de lo conocido para alcanzar lo desconocido, pues “[...] se comprendió así el gran valor pedagógico de la idea y que los números podían convertirse en punto de apoyo para el aprendizaje de la escritura y de la lectura.” (RELYS, 2005a, p.41). Los pasos iniciales del método son los siguientes:

Se comienza por el estudio de las vocales: a-1, e-2, i-3, o-4, u- 5 y, posteriormente de las consonantes, en el siguiente orden: l-6 , r-7, f-8,

m-9, c-10, p-11, t-12, v-13, s-14, n-15, rr-16, q-17, y-18, d-19, b-20, h-21, ñ-22, ch-23, j-24, x-25, ll-26, z-27, g-28, k-29, w-30. Concluido la enseñanza de consonantes y vocales se procede al estudio de las combinaciones trilíteras u otras existentes en el idioma español. (RELYS, 2005a, p.14).

Ese aspecto del método parece apuntar hacia el principio de la mediatización sugerido por Vygotski, teniendo en consideración que los números actúan como mediadores tanto en el proceso de reconocimiento de las letras como en su memorización. Para la elección de los fonemas el método propone un estudio realizado en el sitio de aplicación:

Se hace un estudio o diagnóstico integral en lo sociocultural y lingüístico. Se analiza la frecuencia de uso de los fonemas y se verifica el conocimiento de los números como punto de partida. Los estudios son in situ con la participación de los especialistas del país. (RELYS; SOUZA, 2009, p.85).

La estructura del método incluye también un conjunto de recursos pedagógicos:

El programa se basa en la utilización de 17 videocintas previamente grabadas en Cuba, que contienen 65 lecciones. El conjunto pedagógico comprende también libros de ejercicios para cada participante y un manual para los alfabetizadores. (UNESCO, 2005, p.2).

El método define tres etapas: 1. Adiestramiento (aprestamiento), que incluye: estimulación de la expresión oral, ejercitación de trazos, reconocimiento y escritura de vocales; 2. Enseñanza de la lectura de y la escritura; 3. Afianzamiento de la lectura y la escritura (RELYS, 2005b). Los estudiantes reciben una Cartilla que reproduce el material de lectura presentado y proporciona ejercicios de fijación.

Otra característica es la rutina de trabajo establecida durante cada clase, que se organiza en tres momentos: “[...] 5 minutos de motivación, 30 minutos de video clase y 30 de retroalimentación”. (PUGA, 2008, p.62).

El énfasis en la motivación como momento inicial fundamental para el aprendizaje puede también estar relacionado al Enfoque Histórico Cultural que considera la actividad del alumno un elemento central, pero supone la necesaria intervención del profesor en el sistema de motivos de los estudiantes para crear nuevos motivos, generando nuevas formas de actividad (LEONTIEV, 2001).

El uso intensivo de recursos audiovisuales puede contribuir al aprovechamiento de los procesos de comunicación que los jóvenes y los adultos ya utilizan en su vida cotidiana, facilitando la articulación entre el habla y la escritura.

Empezando por la video clase, el método sigue después una secuencia definida de pasos (RELYS, 2005b, p.12):

- Observación de una figura u objeto conocido en el que se asocia la letra a un número.
- Escuchar lo que lee el maestro y observar.
- Idea clave.
- Conversación sobre el tema que sugiere esa idea.
- Escuchar y leer (mecánica).
- Escuchar y escribir la palabra clave.
- Descomposición en sílabas.
- Reconocimiento de la grafía objeto de estudio.
- Formación de combinaciones silábicas.
- Elaboración de nuevas palabras e ideas, las que en sus inicios son sumamente sencillas.

Al mismo tiempo en que es posible apuntar elementos que parecen ser vinculados al Enfoque Histórico Cultural, también pueden ser identificados puntos que indican un apoyo en el pensamiento de Paulo Freire. Por ejemplo, la idea de empezar la actividad aprovechando el universo vocabular de los estudiantes y de su cultura:

Otro elemento de vital importancia, es el de adentrarse en las características de las culturas a las que se dirige la alfabetización en la que se utilicen los medios de comunicación masiva; conocer las palabras más utilizadas en el universo vocabular de las personas no solo iletradas, sino también de las letradas. (RELYS, 2005a, p.3).

También se puede percibir la presencia de los conceptos importantes del pensamiento **freireano**, como diálogo y problematización:

Esta es una concepción con un carácter integrador, propiciadora del diálogo constante, dialógica; la reflexión oportuna ante temas y situaciones de carácter objetivo y subjetivo, reflexiva y facilitadora del debate y la discusión, problematizadora. (RELYS, 2005a, p.6).

De ese modo podemos levantar la hipótesis de que los cimientos del Método Cubano "Yo Sí Puedo" poseen un carácter ecléctico, exigiendo un análisis más profundizado con el propósito de identificar el papel de las diferentes contribuciones teóricas en la construcción del modelo conceptual que da sustentación a ese método.

Consideraciones finales

Resulta válido enfatizar que el Enfoque Histórico Cultural no reduce la reflexión sobre el método a sus aspectos didácticos-pedagógicos. Ningún método es producido y aplicado en el vacío, pero sí en un contexto socioeconómico que determina la naturaleza que este método asumirá y los resultados concretos de su utilización. De ese modo, la dimensión política del uso del método de alfabetización es indisociable de la dimensión pedagógica y necesita ser considerada para que sea posible comprender efectivamente como un método de alfabetización aparece, se desarrolla y es superado, en razón de los movimientos históricos y sociales en los cuales se va insertado y sobre los cuales se ejercita su influencia.

Ante lo expuesto comprendemos que el método cubano “Yo, sí puedo”, representa un objeto de investigación relevante, cuyo análisis puede ayudar en el progreso y en la elaboración de las propuestas que apunten caminos promisorios para el desarrollo de la alfabetización de jóvenes y adultos en Brasil, así como el progreso de las investigaciones y de las prácticas en esa área, contribuyendo para la construcción de políticas públicas que avancen hacia la superación más rápida y efectiva del problema del analfabetismo en ese país.

REFERENCIAS

- ARAÚJO, M. N. Educação de Jovens e Adultos. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.252-259.
- BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Cuba: La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.
- BRAGA, A. C. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil**: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios 2007/2014**. Brasília: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso en: 22 sep. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20/12/1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

CUBA. EcuRed. **Programa cubano de Alfabetización Yo Sí Puedo**. [S.l.]: EcuRed, 2016. Disponible en: <http://www.ecured.cu/Programa_cubano_de_Alfabetizaci%C3%B3n_Yo_S%C3%AD_Puedo#Bibliograf.C3.ADa>. Acceso en: 22 abr. 2016.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DOMÍNGUEZ, L. El desarrollo psicológico humano como proceso de continuidad y ruptura: la "situación social del desarrollo". **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.29, n.57, jan./jun. 2015. Disponible en: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/1323/showToc>>. Acceso en: 24 sep. 2016.

DOMÍNGUEZ, L. La juventud, su educación y los proyectos futuros en jóvenes cubanos. Una mirada desde el Enfoque Histórico Cultural. In: 3º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL Y 15ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 09 a 11 de agosto de 2016, Marília, 2016. **Anais...** Marília: UNESP, 2016.

DOMÍNGUEZ, L. **Psicología del desarrollo**. Problemas, principios y categorías. Cuba: La Habana: Editorial Félix Varela, 2007.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. São Paulo: Ícone, 2001. p.119-142.

MACEDO, M. S. A. N.; MAZILHÃO FILHO, A. Q. Práticas de alfabetização com o método Yo, sí puedo em assentamento do MST. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.3, p.352-362, set./dez. 2013.

MAZILHÃO FILHO, A. Q. **O uso do método de alfabetização "Sim, eu posso" pelo MST no Ceará**: o papel do monitor da turma. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas escolares) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Educação de jovens e adultos é tempo de aprender**. Veranópolis: ITERRA, 2005. (Série Caderno de Educação; 11).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Jornada debate educação do campo no Paraná**. Cascavel: MST, 2006. Disponible em: <<http://antigo.mst.org.br/node/3263>>. Acceso en: 12 mar. 2016.

PUGA, A. M. M. Acción alfabetizadora en Michoacán y Oaxaca (México). Enseñanzas desde el método "Yo sí puedo". **Revista Decisio**, [S.l.], p.59-65, sep./dic. 2008.

Disponble en:
<http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber10.pdf>.
Acceso en: 22 jul. 2016.

RELYS, L. I. **El método cubano de alfabetización de jóvenes y adultos “Yo sí puedo” con el uso de la televisión.** Cuba: La Habana: IPLAC - Instituto Pedagógico e Caribeño. Educación Cubana, 2005a.

RELYS, L. I. **Yo Sí Puedo:** un programa para poner fin al analfabetismo. Cuba: La Habana. Ediciones Abril, 2005b.

RELYS, L. I.; SOUZA, E. M. F. Alfabetização: método "Yo, sí puedo". **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.5, n.6, p.81-88, jan./jun. 2009.

STÉDILE, J. P. Entrevista concedida à Revista Piauí, em 15 de junho de 2007. **Piauí**, São Paulo, jun. 2007. Disponível en:
<<http://www.revistapiaui.com.br/upload/MSTStedile.pdf>>. Acceso en: 10 jun. 2016.

UNESCO. **Educación para todos, el imperativo de la calidad:** informe da la EPT en el mundo. Paris: ONU - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005. Disponível en:
<<http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>>. Acceso en: 12 jul. 2016.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Psicología del desarrollo del escolar.** Selección de lecturas. La Habana: Editorial “Félix Varela”, 2001. p.16-40.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. **Psicología del desarrollo del escolar.** Selección de Lecturas. Tomo I. La Habana: Editorial “Félix Varela”, 2003. p.30-71.

VYGOTSKI, L. S. **El problema del entorno.** In: VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de la Podología.** Cuarta Conferencia publicada. Leningrado: Izdanie Instituto, 1935. (Material digitalizado).

VYGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Tradução de L. L. Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

Como referenciar este artículo

GARCÍA, Laura Domínguez; MAZZEU, Francisco José Carvalho; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. Contribución al análisis del método cubano de alfabetización de jóvenes y adultos 'yo, sí puedo' bajo em enfoque histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2517-2537, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n.esp4.9207>>. E-ISSN: 1982-5587.

Submetido em: agosto/2016

Aprovado em: novembro/2016