

Análisis de los Planes Nacionales de Lectura del período 2015-2020 de Brasil y Chile: Una mirada desde los estudios culturales

Analysing National Reading Plans for 2015-2020 in Brazil and Chile: a cultural study perspective

EDUARDO CASTRO RÍOS, LUISYANE DE MARÍA CARLOS TERRADO

Universidad de Los Lagos, Chile
ecastro@ulagos.cl

Cómo citar: Castro Ríos, Eduardo y Carlos Terrado, Luisyane de María, «Análisis de los Planes Nacionales de Lectura del período 2015-2020 de Brasil y Chile: Una mirada desde los estudios culturales», *TRIM*, 14 (2018): 23-43.

Resumen: Los Planes de Lectura constituyen nuevas culturas de alfabetización, sustentadas en políticas públicas que intentan ampliar las fronteras de la educación y promover la diversidad cultural, intención que contrasta con el sentido homogenizante con el que abordan la realidad cultural los manuales. Tensión probablemente generada, por una parte, por las urgencias de responder a los requerimientos internacionales (ODM, ODS, EPT, etc.), por disminuir los altos índices de analfabetismo o por generar rápidamente mecanismos de acceso al libro y a la lectura. Y, por otra parte, los sistemas educativos básicos, medios o superiores carecen de dispositivos de articulación entre niveles que reafirmen la diversidad, la movilidad o la inclusión de la población a alfabetizar.

Para comprender la complejidad del proceso se requiere de la visión crítica de los estudios culturales, con el propósito de examinar las condiciones contextuales, las lógicas reproductoras de las ideologías, las visiones de la sociedad y del hombre o para detectar las trazas de la invisibilización de las identidades y de las culturas.

Palabras clave: política pública; educación; alfabetización; desarrollo humano; lectura.

Abstract: The Reading Plans constitute new literacy cultures, supported by public policies that seek to expand the frontiers of education and promote cultural diversity, an intention that contrasts with the homogenizing sense with which teaching manuals address cultural reality. This tension is probably generated, on the one hand, by the urgency to respond to international requirements (MDG, SDG, EFA, etc.), to reduce the high rates of illiteracy or to generate quick mechanisms to access books and reading.

On the other hand, basic, middle or higher education systems lack articulation mechanisms between levels that strengthen diversity, mobility or the inclusion of the population to undergo literacy programs.

To understand the complexity of this process requires a critical review of cultural studies with a view to examining the contextual conditions, the reproductive logic of ideologies, the views of society and mankind or identifying the traces of identity and culture invisibility.

Keywords: Public politics; education; literacy; human development; reading.

1. INTRODUCCIÓN

El Análisis de los Planes Nacionales de Lectura de Brasil y Chile, implican, necesariamente, revisar los contextos políticos y sociales de ambos países, para poder determinar las razones que motivaron a estos gobiernos a presentarlos a las comunidades educativas, nacional e internacional, y verificar cómo estos instrumentos se constituyen en el compromiso de la Educación para Todos (EPT).

La educación es una pieza clave para enfrentar los múltiples desafíos del futuro, es indispensable para que la humanidad tenga la posibilidad de avanzar en la consolidación de los ideales de paz, de libertad y de justicia social. Por esta razón el año 2000 la totalidad de los Estados se comprometieron a mejorar las condiciones de vida de toda la población mundial, a través de la superación de la pobreza, lo cual se alcanzaría mediante el cumplimiento de ocho objetivos fundamentales denominados los Objetivos del Milenio (ODM), uno de ellos implicaba “lograr la Enseñanza Primaria Universal”. En consideración a que estos grandes desafíos no fue posible alcanzarlos el 2015, los Organismos Internacionales y los Estados, decidieron darle proyección en la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, instrumento a partir del cual se pretende asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para todas las personas (ETP).

En Brasil y en Chile, como en muchos otros países, los problemas de la sociedad con respecto a la lectura y la escritura son recurrentes, al punto de que sean millones las cifras de analfabetos funcionales. En Brasil, para ilustrar esta afirmación, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), existen alrededor de trece millones de brasileños que no saben leer y escribir. Esa cantidad representa un 8,7% de la población por sobre los 15 años. Los analfabetos funcionales que conocen letras y números suman un 27%. En Chile, según el Programa

Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos (PIAAC) de la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE) sobre alfabetización adulta en Chile señala que “el 67% de los adultos chilenos tiene bajo desempeño en comprensión lectora y/o razonamiento matemático, mientras que un 48% tiene bajo desempeño en ambas competencias (...) prácticamente la mitad de los chilenos entre 16 y 65 años sólo puede completar tareas básicas, como lectura de textos breves y procesos matemáticos básicos, como contar dinero”.

Sin embargo, previo a estos últimos grandes acuerdos de la comunidad internacional, ya Paulo Freire (1967) venía planteando desde inicios de los años 60 que la educación de adultos y las campañas de alfabetización eran formas de liberación que posibilitarían superar la esclavitud y la marginación, solo de este modo se podía lograr una verdadera democracia y una real justicia social. Decía él: “La educación es un acto de amor, por eso, un acto de coraje. No puede temer el debate. El análisis de la realidad. No puede huir a la discusión creadora, so pena de ser una farsa”. (Freire: 1967, p. 97)

Estos planteamientos de Freire expresaban la necesidad de transformación del ser humano, en cuanto sujetos inacabados, sujetos que debían tomar conciencia sobre su situación de explotación y dominación, de parte de los sectores más poderosos de la sociedad.

En las últimas décadas producto de las tensiones que han generado los modelos de desarrollo y el fracaso de diversas políticas públicas sobre la pobreza, ha llevado a consensuar que la educación es el mecanismo que por excelencia posibilitaría su superación, razón por la cual se la concibe como un bien público y un derecho social. Esta nueva revalorización y centralidad de la educación, como eje de desarrollo sostenible, amerita una nueva forma de educar a la ciudadanía, en donde apropiación, autorreconocimiento, expresión, reconstitución, creación, reflexión, práctica y representación son fundamentales. En esta misma perspectiva, las tendencias internacionales y las sucesivas reformas educativas han abierto nuevos espacios de teorización y reflexión en los ámbitos de derechos humanos, en la perspectiva de género, en la democracia y en las formas de representación, en la constitución de

ciudadanía y las formas de asociatividad y empoderamiento, en la diversidad cultural y diálogo intercultural, etc.

Por tanto, es este escenario en que pretendemos anticipar un debate sobre las políticas de lectura y los programas de alfabetización, por ello nos parece pertinente formularnos interrogantes como las siguientes: ¿cuáles son las condiciones contextuales, que en virtud del cumplimiento de los compromisos internacionales, se planifican las políticas públicas educacionales de Brasil y Chile?, ¿cuáles las concepciones de sociedad, hombre y desarrollo en que estas se fundamentan? o ¿cuáles son las metas, logros o expectativas que se han generado en estos dos países? Si ambos países han avanzado en la disminución del acceso de las personas a las escuelas, entonces, ¿por qué aún existen altos índices de analfabetos y analfabetos funcionales? o ¿cuál la lógica que podemos advertir en las políticas públicas de Brasil y Chile?.

2. MARCO TEÓRICO

Los Foros Mundiales sobre la Educación (Dakar 2000) y Corea del Sur (Incheon 2015), organizados por UNESCO, sentaron la bases, no solo para el acuerdo formal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, sino para establecer definitivamente el compromiso con el acceso, el mejoramiento y la gratuidad de la educación general y con la alfabetización de jóvenes y adultos, en definitiva, con educación en tanto derecho universal y con el aprendizaje a lo largo de la vida, lográndose de este modo instalar una nueva visión de la educación como factor clave del desarrollo a nivel mundial.

El Marco de Acción de la Educación 2030 fue adoptado por 184 Estados miembros de la UNESCO, el 4 de noviembre de 2015 en París. Ese documento es resultado de un esfuerzo y de un compromiso colectivo, cuyo Marco de Acción fue guiado por lo Comité Directivo de la Educación para Todos (EPT).

Jacques Delors (2010: p. 5), al iniciar el Informe para la UNESCO, en la condición de miembro presidente de la Comisión Internacional para el siglo XXI, enfatiza que la educación tiene un papel esencial para el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades, en el sentido de

ser una vía eficaz al servicio del desarrollo humano, armonioso y auténtico. Condición esencial para contribuir a la disminución de la pobreza, la exclusión social, las incomprensiones, las opresiones y las guerras.

En tanto que la preocupación en concordar una visión del movimiento global Educación para Todos, iniciado en Jomtien en 1990 y ratificado después en Dakar, reafirma una visión y una voluntad política de establecer la educación como un derecho universal, pero relacionado con otros derechos humanos, principio a partir del cual se espera alcanzar la educación para todos.

Bajo estos preceptos se desarrolló la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (25-27 de septiembre de 2015), los líderes de Gobiernos y de Estado de 193 países adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con la esperanza de promover un cambio en los estilos vida en el planeta, lo cual implica asumir con mayor responsabilidad el bienestar y prosperidad de las personas, el uso de energías renovables y el cuidado de la naturaleza (buen vivir). El marco en el cual se desarrolló este encuentro estaba dado por el conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales fueron construidos a partir de los resultados de la Conferencia Rio+20 celebrada el año 2012, objetivos que contienen la impronta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), es decir, las ocho metas de combate a la pobreza que el mundo se comprometió a alcanzar el 2015 y luego el 2030.

Condiciones Contextuales de las Políticas Públicas Educativas en Brasil y Chile

Brasil y Chile son signatarios de acuerdos internacionales señalados y buscan superar los bajos índices de su población respecto a la educación. Por tanto, deben desarrollar políticas públicas que aseguren una educación inclusiva y equitativa de calidad, y para ello promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, de este modo, pretenden cumplir los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y, especialmente, el número 4 que pretende “lograr para el 2030 una educación inclusiva y de calidad en todos sus niveles”, lo cual ya para el

2015 significó avances sustantivos como la disminución de la deserción escolar y en el aumento de la matrícula y la alfabetización.

En Brasil desde hace algunos años se tomó la decisión de aumentar la educación básica en un año más de enseñanza, por tanto, los niños deben iniciar su vida escolar a partir de los seis años. Este cambio en la estructura de la enseñanza fue asumido como un compromiso importante de parte del Gobierno.

Ese cambio se inició en el Gobierno del Presidente Luís Inácio Lula da Silva y fue continuado por su sucesora, la presidenta Dilma Rousseff, que en la historia reciente del país sufrió *impeachment*, en consecuencia, hubo cambios en los ministerios, incluso en el de Educación. A pesar de los acontecimientos, los esfuerzos no cesaron en la dirección de ampliar la enseñanza fundamental a los nueve años de duración, considerando la universalización del acceso a esta etapa de enseñanza de ocho años de duración y aún la necesidad de Brasil de aumentar la duración de la escolaridad obligatoria.

La relevancia de esta medida se constata también al analizar la legislación educacional brasileña, por ejemplo, la Ley n° 4.024/1961 estableció cuatro años de escolaridad obligatoria; con el Acuerdo de Punta del Este y Santiago, de 1970, se prolongó a los seis años el tiempo de enseñanza obligatorio. La Ley n° 5.692/1971 determinó la extensión de la obligatoriedad a ocho años y la Ley n° 9.394/1996 estableció una enseñanza obligatoria de nueve años de duración, a iniciarse a los seis años de edad, lo que, a su vez, se fijó como una meta de la educación nacional expresada en la Ley n° 10.172/2001, que aprobó igualmente el Plan Nacional de Educación (PNE). De este modo, el 6 de febrero de 2006, la Ley n° 11.274 instituye la enseñanza fundamental de nueve años de duración con la inclusión de los chicos de seis años de edad. Naturalmente, el Plan Nacional de Educación es parte de un planeamiento estratégico institucional del Ministerio de la Educación de Brasil (MEC) y establece las metas que debe cumplir cualquier Gobierno al respecto.

Las metas que pasamos a reflexionar son las que estableció el PNE (Ley n° 13.005/2014) y el Pacto Nacional por el Alfabetización en la Edad Cierta – PNAIC – y la constitución del propio plan es una de esas

metas. El PNAIC es un compromiso formal del MEC y que cuenta con la participación articulada entre los Gobiernos Federal, Estaduales y Municipales y del Distrito Federal. Cada una de estas instancias están dispuestas a movilizar esfuerzos y recursos para los profesores y las escuelas, especialmente, en apoyo pedagógico referido a materiales didácticos de calidad para todos los niños del ciclo de alfabetización y en la implementación de sistemas adecuados de evaluación, gestión y monitoreo. De este modo, se establece como objetivo fundamental alfabetizar a todos los niños hasta ocho años de edad, lo cual está estipulado en el Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007, la Portería n° 867, de 4 de julio de 2012 y la Meta 5 del Plan Nacional de Educación (PNE – Ley n° 13.005/2014).

El PNAIC se destina a atender una población distinta. La idea de infancia moderna ha sido universalizada y basada en un patrón de niños provenientes de las clases medias, a partir de criterios de edad, de dependencia de los adultos e inserción al interior de esas clases. Todavía, es preciso considerar la diversidad de aspectos sociales, culturales y políticos en Brasil, las naciones indígenas, sus lenguas y sus costumbres; la esclavitud de los negros; la opresión y la pobreza de gran parte de la población; el colonialismo y el imperialismo que dejaron marcas diferenciadas en el proceso de socialización de niños y adultos.

Un factor importante para la inclusión de los niños de seis años de edad en la escuela se debe a los resultados de estudios que demostraron que cuando los niños ingresan en la institución escolar antes de los siete años de edad, presentan, en su mayoría, resultados superiores en relación aquellos que ingresan solamente a los siete años. Como ejemplo de estos estudios podemos citar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demuestra que los niños preescolares obtuvieron mejores resultados en lectura: veinte puntos a más en los resultados de los testes de lectura.

Las razones que llevan a la constitución del Pacto Nacional de la Alfabetización en la Edad Cierta es el fenómeno del analfabetismo funcional, que se encuentra en las series iniciales de la enseñanza fundamental. Es en estos procesos de escolarización en donde se advierten problemas de calidad en la enseñanza. El Plan establece un

ciclo de alfabetización en los años iniciales de la enseñanza fundamental, comprendido en un tiempo secuencial de tres años escolares, los que deben ser dedicados a la inserción del niño en la cultura escolar, al aprendizaje de la lectura y la escritura, a la ampliación de las capacidades de producción y comprensión de textos orales en situaciones familiares y no familiares y a la ampliación de su universo de referencias culturales en las distintas áreas del conocimiento.

Colaborar con los Estados, Municipalidades y con el Distrito Federal con el fin de alfabetizar a todos los niños hasta el final del tercer año de la enseñanza fundamental es el objetivo estratégico establecido por el planeamiento institucional del MEC hasta 2018. Para el alcance de este objetivo, el Pacto estableció como eje principal la formación continua de los profesores con el apoyo de material específico. Esas acciones son complementadas por otros tres ejes: materiales didácticos y pedagógicos para el uso de los niños, evaluación y control social, y movilización.

La implantación de una política de ampliación de la enseñanza fundamental de ocho a nueve años de duración exige un tratamiento político, administrativo y pedagógico eficiente, con el objetivo de que una mayor cantidad de años en la enseñanza obligatoria implicaría asegurar a todos los niños un período más extenso para la convivencia escolar y para que tenga más oportunidades de aprendizaje.

Este proceso de reforma que implicó la ampliación de la enseñanza fundamental a nueve años significó una mejor posibilidad para evaluar la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización y del letramento, pues el niño tendrá más tiempo para apropiarse de los contenidos. Sin embargo, la enseñanza en ese primer año o de esos dos primeros años no debería significar que se reducen los aprendizajes. Por eso, en ese documento de orientaciones pedagógicas, se reafirma la importancia de un trabajo pedagógico que asegure el estudio de las diversas expresiones y de todas las áreas del conocimiento, igualmente necesarias para la formación del estudiante de la enseñanza fundamental.

Basada en la investigación de Retratos de la Lectura en Brasil n°4, realizada en 2015 y divulgada en marzo de 2016, se identificó que el índice de la media de lectura en el país fue de 4,96 libros leídos por año. La primera investigación fue realizada en el 2000, en ese año el índice de

lectura en Brasil era de 1,8 libros leídos por año; la segunda pesquisa fue realizada en 2007 y el índice fue de 4,7; la tercera identificó que la media de lectura en Brasil fue de 4 libros leídos/año.

Como pasa en Brasil, el Ministerio de Educación de Chile, que es el órgano rector encargado por el Estado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de una educación humanista, democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza. Asimismo, su rol es estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la nación. Del mismo modo, esta institución es la llamada a velar por los derechos de todos los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados.

La misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior.

Es función del Ministerio de Educación que el sistema integrado por los establecimientos educacionales financiados con recursos públicos provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, respetuoso y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.

En Chile, por lo que describe su Plan Nacional de la Lectura 2015-2020, la situación de la educación chilena vive un momento histórico y la lectura es un derecho de todos y todas. Desde esta mirada, el Plan se inscribe en un proyecto de cambio social, cultural y de participación para concretar y fortalecer su política pública de lectura.

Al desarrollar las acciones para los planes regionales en las 15 regiones del país durante el período 2015-2020, Chile espera fomentar la lectura siguiendo los objetivos y principios de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. En ese sentido, se requiere de mecanismos y procesos de participación ciudadana, los que son llamados a garantizar la convocatoria e involucramiento de los distintos grupos que conforman la comunidad.

Los principios del Plan Nacional de Lectura son el acceso (condiciones mínimas, tanto a nivel de relaciones interpersonales como materiales, que garantizarán el desarrollo de los hábitos lectores), la formación (acciones de mediación y de capacidad técnica), los estudios (conjunto de información sobre el proceso destinada a lograr la valoración social de la lectura) y la comunicación (dispositivos de difusión a motivar la participación de lectores), que se constituyen en ejes articuladores de los diversos sectores y actores que tienen responsabilidad nacional y regional en el desarrollo de la lectura.

Tanto en el PNAIC de Brasil y en el Plan Nacional de Lectura de Chile, hay principios subyacentes que buscan la más amplia participación, desarrollo e integración de la población, lo cual es congruente con la idea de que la educación y la lectura son derechos de alcance universal, que son necesarios de garantizar a través de una política pública, para enfrentar con cierto éxito los propios déficits históricos de los procesos formativos y el cambio social que experimentamos. Derecho que al estar en la coyuntura de una Reforma Educativa mayor interpela a la acción solidaria, a los valores democráticos y a un ethos social, pues educación y lectura se reconocen como las herramientas que pueden ayudar a superar las desigualdades, a convivir con la diversidad, a generar un diálogo intercultural, a visibilizar las identidades regionales y locales, pero para ello es condición, comprender a cabalidad el mundo en que vivimos, a imaginar otros que sean posibles, a reflexionar con profundidad y a cultivar un pensamiento crítico-creativo.

Por ello ambos planes de lectura apuntan acertadamente a que sus expresiones locales deben ser objeto casi de un proceso de autoconstrucción social. Sin embargo, como toda política pública estos planes están todavía en una fase inicial y la institucionalidad responsable tendrá que corregir aspectos relativos a su implementación, pues no es posible que las Universidades o las Facultades de Educación, por lo menos las Estatales, no sean parte de su arquitectura central, considerando que estamos hablando de un bien público y en todo Estado que requiere proveer de bienes públicos debe recurrir en primera instancia a sus instituciones fundamentales. ¿Por qué en una política de

esta naturaleza están ausentes las Universidades? Si en ellas se desarrolla la alfabetización funcional (la cual igualmente es concebida como un bien social) en ese amplio sentido como lo plantea la Unesco, en primer lugar, “como un proceso global e integrado de formación profesional y técnica de las personas; en su fase inicial, hecho en función de la vida y de las necesidades del trabajo” (p.12), pero, también como un proceso que “conduce a las personas al acceso y a la posesión de competencias múltiples e información necesarias para operar sus capacidades que supongan leer y escribir eficazmente, y desempeñar una serie de heterogéneas acciones que las mismas deseen llevar a cabo” (p.12).

3. ALFABETIZACIÓN Y LETRAMENTO: SUS FUNDAMENTOS

Esta investigación adopta como fundamentación teórica por su parte los Estudios Culturales, puesto que se presentan siempre como una práctica de intervención política en el sentido de percibir como la educación promueve el cambio cultural paulatinamente desde la alfabetización en una perspectiva sociocrítica y sociocultural estableciendo una relación con el desarrollo de los ciudadanos de los países en cuestión.

No es casual que el letramento sea ahora una palabra común entre nosotros. Lo es en el mundo entero. Pero bien antes, ya había quién se ocupase de hombres y mujeres “no letrados”, de aquellos llamados “los desarraigados del mundo”, que no podían construirse un mundo de signos escritos y abrirse otros mundos, entre ellos, el mundo del conocimiento sistematizado y el mundo de la conciencia crítica.

Paulo Freire, cuya producción teórica ejerce impacto internacional, circula como el precursor brasileño del concepto de letramento. Freire, por conocer desde niño la realidad del nordeste brasileño intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio, que reconozcan la fuerza de su unidad transformadora, adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y se liberen de sus ataduras, única posibilidad de cambio de la sociedad.

En los años 60, imbuido del lenguaje de liberación, se inserta en las nuevas ideas revolucionarias que existían en América Latina utilizando

elementos de la dialéctica marxista para la visión y comprensión de la historia y aprovechando su periodo de exilio en Chile, Freire escribe, en 1968, “Pedagogía do Oprimido” dónde intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio, reconozcan la fuerza de su unidad transformadora, adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y que se liberen de sus ataduras, única posibilidad de cambio de la sociedad. Así, sostiene Freire (1987: 23),

La pedagogía del oprimido, como una pedagogía humanista y libertadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Es decir, hablase de enfrentamiento de la cultura de la dominación, en cualquier de estos momentos. “En el primero momento, por medio del cambio de la percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos; en el segundo, por la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora y que se preservan como espectros míticos, en la estructura nueva que surge de la transformación revolucionaria.” (Freire, 1987: 23).

Después del método de Freire, que sin duda fue importante y hubo avance hacia la historia de la alfabetización en la América Latina, el término letramento entra en escena, en Brasil, en la segunda mitad de los 80, y de acuerdo con Soares (1999), como verdadera condición para supervivencia y la conquista de la ciudadanía, en el contexto de los cambios culturales, sociales, políticos, económicos y tecnológicos.

Aún según Soares (1999: 15), una de las primeras ocurrencias del término letramento está en el libro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística* (1986); dos años más tarde, el mismo aparece en *Adultos nao Alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni; así que la palabra fue ganando fuerza hasta configurar en el título del libro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, publicado en 1995.

Los estudios de investigadores que participaran de la obra organizada por Kleiman (1995) fueron, entonces, ilustrativos de investigaciones realizadas en Brasil envolviendo el análisis de prácticas y eventos de lectura, escritura y oralidad vivenciados por niños, jóvenes y adultos en actividades escolares, cotidianas, de trabajo, actuación sindical, política, examinándolas a partir del análisis del discurso y de los estudios sobre *literacy* de Street, Heath, Tannen, entre otros, al mismo tiempo que hacían una revisión crítica de los estudios de Luria, Scribner y Cole, Goody, Ong, Olson, entre otros.

Basada en Scribner y Cole, Kleiman (1995: p. 19) explicita, en la introducción, que: “Podemos definir hoye o letramento como un conjunto de prácticas sociais que usam a escrit, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Según la autora, la alfabetización y el letramento son estudios distintos. Mientras el primero está relacionado con la escolaridad y enfatiza las competencias individuales en el uso y en la práctica de la escritura, el segundo, inicialmente, contempló los cambios políticos, sociales, económicos y cognitivos que acompañaron los usos de la escritura en las sociedades para después investigar los efectos relacionados a las prácticas sociales y culturales de los variados grupos que utilizan la escritura.

Kleiman (1995) sostiene que el letramento significa una práctica discursiva de determinado grupo social, que está relacionada al papel de la escritura para hacer significativa esa interacción oral, pero que no involucra, necesariamente, las habilidades específicas de leer o de escribir.

La comprensión de las palabras alfabetización y letramento en ese planteamiento se hace necesaria por el impacto social que tiene la escritura. Mientras, alfabetización ya era una palabra conocida por todos como proceso por el cual una persona puede aprender a leer y a escribir, letramento, va más allá, es un estado o condición que asume aquel que aprende a leer y escribir, pero implícita en concepto está la idea de que la escritura trae consecuencias sociales, culturales, políticas, económicas, cognitivas, lingüísticas, tanto para el grupo social cuanto para el individuo que aprenda a usarla. (Soares, 1999: 17).

Es esa idea implícita que a los Estudios Culturales interesa, y sin duda, nos lleva a entender el letramento bajo la perspectiva del desarrollo humano y social, al plantearse como el desarrollo social de la escritura.

En esta perspectiva lo que se entiende por letramento está en la idea que fue propuesta anteriormente por Freire, cuyos planteamientos de base son: ¿cómo llevar al analfabeto a organizar reflexivamente su pensamiento y a desarrollar una conciencia crítica, que lo hagan libre y así la persona se escape a la opresión? Trátase, por lo tanto, de la comprensión de la relación de los diferentes sujetos alfabetizados o no con la escritura.

Esta ubicuidad de lo cultural se relaciona igualmente con los planteamientos de Soares (1999) que señala que en la escritura existen dos dimensiones: la individual y la social, la primera dice relación con la capacidad de relacionar ideas y la segunda con las prácticas sociales que envuelven la escritura y la lectura en contextos determinados.

Lo que se entiende, hoy, como letramento, es dominar la lectura y la escritura. En ese sentido, una persona letrada es aquella que las domina y utiliza con competencia en su medio social, pues solo así el individuo será alfabetizado y letrado. Por lo tanto, dichos conceptos son diferentes ya que se puede confundir los dos procesos, generando un conflicto en la comprensión de los mismos; y, al aproximarlos, percibimos que la alfabetización puede modificar el entendimiento del letramento, como al mismo tiempo depende de él.

A ese respecto el artículo *Um Olhar dos Estudos Culturais sobre Artefatos e Práticas Sociais e Escolares de Alfabetização e Alfabetismo*, Trindade (2005, p. 132) enfatiza la necesidad de contextualización de las prácticas de letramento, afirmando: “Enfim, todos(as) nós somos ou mais ou menos alfabetizados(as), ou mais ou menos letrados(as), dependendo dos domínios que temos e dos usos que fazemos das tecnologias de que dispomos e que nos são reclamadas em nossos dias”. Esa perspectiva apunta a los innumerables artefactos y prácticas sociales y escolares de alfabetización y que el alfabetismo exigen, por tanto, otra mirada más allá de aquellos que son de alcance de los discursos que los constituyen. Esa mirada puede ser visualizada en el análisis de los aportes teóricos de los Estudios Culturales postestructuralistas y posmodernos. A partir de las

perspectivas educacional y política, es necesario evidenciar las diferentes opiniones de Gadotti (2005) y Soares (2005) sobre los términos cuando discuten la cuestión Alfabetización y Letramento: ¿tienen el mismo significado?

Ambos autores sostienen sus argumentos en el pensamiento de Paulo Freire. Soares (2005) indica que este es el precursor del concepto de letramento, una vez que anticipa el sentido amplio de la alfabetización: ir más allá del dominio del código escrito, con estricta relación a democratización de la cultura.

La misma autora, considerando la concepción freireana de alfabetización en sentido amplio, aboga en favor de la descomposición de ese proceso en dos: 1. el aprendizaje del sistema de escritura, convencional y en grande parte arbitrario y 2. el aprendizaje de los usos y funciones sociales, culturales y políticos de la lectura y de la escritura. Al tratar estas relaciones de aproximación y de alejamiento entre alfabetización y letramento, enfatiza que es necesario distinguir estos procesos tanto pedagógica como políticamente, pedagógicamente porque son objetos diferentes de aprendizaje y, por consiguiente, demandan distintos procedimientos de enseñanza; políticamente porque el acceso al mundo de la escritura es más que “ (...) um processo de apenas aprender a ler e a escrever, mas (...) um processo de real inclusão social, cultural e política um processo de letramento” (Soares, 2005, p. 52).

Gadotti (2005), a su vez, afirma que utilizar el término letramento como sinónimo de alfabetización es una posición ideológica contraria a tradición freireana, pues reduce este proceso a técnica de lectura y de escritura y vacía su carácter político, así como el proceso de la educación. Gadotti justifica tal afirmación enfatizando el peso de la palabra alfabetización en el contexto de la educación popular, ya que para Freire, alfabetización es una práctica discursiva que posibilita la lectura crítica de la realidad, constituyéndose en un instrumento de rescate de la ciudadanía y del compromiso de los movimientos que luchan por la transformación social. Aún, Gadotti (2005, p. 48) coincide con la posición de Ferreiro (2003) de que traducir *literacy* por letramento sería un retroceso conceptual. A pesar del desacuerdo entre Soares y Gadotti, es posible afirmar que el término alfabetización, en el amplio sentido que

Freire atribuye a palabra, se materializa en las prácticas sociales, culturales y políticas de lectura y de escritura.

Considerando los Estudios Culturales como ‘un movimiento o una red’, un área de investigación y de intervención, que concibe la cultura como un campo de lucha en torno de la significación social, se hace necesario examinar el tema, ya que los estudios culturales poseen apertura y versatilidad teórica, un espíritu de construcción reflexiva y crítica, tal como lo plantea Grüner con la figura de la “metáfora arquitectónica” (1998: 32), la que estaría configurada por el esquema base (económica)/superestructura (ideológica, jurídico-política, estética, cultural, etc.), en que la propia “base económica” está siempre cruzada por uno de esos momentos en que mantenemos interés, es decir, lo cultural contenido en las pautas educacionales.

En otra dimensión, a los Estudios Culturales les interesa acercarse a la estrategia ideológica contenida en las políticas públicas educacionales con el propósito de verificar los equívocos propuestos en dichas políticas que son afines al proyecto neoliberal de reproducción del capital.

En la actualidad persiste una contradicción que traspasa la sociedad capitalista contemporánea y que se hace presente en el campo de la educación, ya que el saber es objeto específico de trabajo escolar y un medio de producción, por tanto, las políticas educacionales a las cuales hacemos referencia se encuentran en ese medio, como observa Duarte (2001: p. 6).

Conforme se acirra a contradição entre apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber é o objeto do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição.

En otras palabras, al mismo tiempo en que el proceso productivo exige la elevación del nivel intelectual de los trabajadores para que estos puedan acompañar los cambios tecnológicos. Esta superación del nivel intelectual necesita según la óptica de las clases dominantes delimitarse

al proceso de reproducción de la fuerza de trabajo, evitándose de este modo, que el dominio del conocimiento resulte ser un instrumento de lucha para una transformación radical de las relaciones sociales de producción.

A este punto queríamos llegar. Tanto en Brasil como en Chile, la atención se pone en los resultados de las “campañas educativas” que no pasan de ser paliativos momentáneos, pero, que igualmente, poseen una importante función objetiva de evitar que determinados problemas tomen proporciones sociales incontrolables y que se promuevan, a su vez, que las condiciones de vida de la población están mejorando.

Es decir, como ya reflexionaba Foucault (1979) en la posibilidad de entender la productividad del poder, en esa y en otras investigaciones realizadas que han examinado las políticas públicas.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, vocês acreditam que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8).

En definitiva, la necesidad de enfrentar los desafíos de la alfabetización persiste. Los procesos de evaluación construidos en Brasil y Chile indican la presencia de un gran contingente de personas por lo menos con cuatro años de escolaridad, es decir, semianalfabetos.

Sabemos que el éxito y el fracaso no se reducen al trabajo directo de los profesores en el aula y que hay una serie de otros factores que inciden en esa producción, tales como: gestión de la escuela, clima escolar, tipo de inserción de la familia, condiciones de vida, trabajo y cultura de los estudiantes y de los profesores, materiales pedagógicos, aspectos físicos del predio escolar, equipamientos, etc.

Los factores simbólicos, pueden pasar desapercibidos, y se refieren a variables fundamentales como la calidad del proceso educativo, la práctica del diálogo, el respeto en las relaciones entre docente y discente, la valoración de los espacios de opinión y la espontaneidad de los alumnos. Son prácticas que contribuyen para desarrollar relaciones más solidarias e integradoras y, al mismo tiempo, para impulsar la

transformación del espacio escolar en instancia de pertenencia e identidad.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Parece una tarea casi imposible reflexionar y debatir lo que se puede nombrar como una pequeña historia de la articulación de los Estudios Culturales y Educación en el amplio panorama académico brasileiro y chileno.

Esa investigación se centró en el análisis de los planes de lectura usados en el proyecto de los dos países como productores de “nuevas culturas de alfabetización”, poniendo énfasis en el análisis del material del PNAIC, asimismo, en el que desarrolla el Gobierno de Chile para garantizar mayores éxitos en los índices de lectores.

Por lo tanto, la condición de inter y multidisciplina de los Estudios Culturales nos permite mirar igualmente los discursos sobre alfabetización y el alfabetismo/letramento, ubicándolos como artefactos culturales.

En materia de alfabetización, se han producido avances notables desde el año 2000, pero los dos países no han conseguido cumplir su compromiso global con la Educación para Todos. La educación sigue estando insuficientemente financiada por los países que invierten escasos recursos en la educación, generándose problemas de cobertura en la Enseñanza Primaria, en la calidad de la educación y la alfabetización de adultos, y entre el analfabetismo y el alfabetismo funcional.

Los planes de lectura se abren a dimensiones estaduales, regionales y locales, pero de modo incierto, pues comprometen la participación de actores de estos territorios, sin embargo, los estudios, los diagnósticos y las estrategias de aplicación son contratados a proveedores externos. Los planes de lectura de ambos los países tienen una orientación fundamentalmente nacional y las acciones son homogenizantes. Hay una visión cultural única.

No existe una participación formal del sistema universitario nacional en las políticas públicas educacionales, especialmente, de las

universidades estatales, las que debieran ser las proveedoras por excelencia de los bienes públicos como la educación y la cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil (1961), *Lei n° 4.024/1961*.

Brasil (1971), *Lei n° 5.692/1971*.

Brasil (1988), *Constituição Federal de 1988*.

Brasil (1996), *Lei n° 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Brasil (2001), *Lei n° 10.172/2001. Plano Nacional de Educação (PNE)*.

Brasil (2007), *Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007*.

Brasil (2012), *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*.
Brasília: MEC, SEB (Cadernos de Formação).

Brasil (2012). *Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012*.

Brasil (2014), *Lei n° 13.005/2014. Plano Nacional de Educação*.

Brasil (2015), *Instituto Pró-livro. Retratos de la Lectura en Brasil n°4*.

Chile (1980), *Constituição Federal de 1980*.

Chile (2015-2020), *Plan Nacional de Lectura 2015-2020*.

Chile. *Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos* (PIAAC)

Delors, Jacques (2010), *Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. UNESCO.

Duarte, Newton (2001), *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª. Ed. Campinas: Autores Associados.

Foucault, Michael (1979), *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Freire, Paulo (1967), *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987), *Pedagogia del Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (2005), *Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?* Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, n.34, pp. 48-49.

Grüner, Eduardo (1998), *El retorno de la teoría crítica de la cultura*: una introducción alegórica a Jameson y Zizek. En: Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Paidós. Buenos Aires.

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

Soares, Magda B. (1999), *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, Magda B. (2005), *Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?* Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, n.34, pp. 50-52.

Trindade, Iole Maria Faviero (2005), *Um olhar dos estudos culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo*. En: MOLL, Jaqueline (Org.). *Múltiplos alfabetismos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, pp. 123-133.