

# EL PROCESO DE FORMACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS POCO ESCOLARIZADOS: AFUNCIONALIDAD DEL CONCEPTO DE LETRADO

NILCE DA SILVA



Facultad de Educación  
Universidad de San Pablo, Brasil  
nilce@usp.br

## Resumen

Este artículo presenta la parte teórica del libro *Exclusión Social: Espacio de Creación como Alternativa Educacional*, de la doctora Nilce da Silva, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo. El mencionado trabajo se presenta en el Congreso Internacional: "Educación, Lenguaje y Sociedad" en General Pico, La Pampa, Argentina (Julio de 2004).

Este fruto de su doctorado se constituye en una investigación comparativa entre tres grupos de sujetos: brasileños en situación de poca escolarización en la ciudad sueca de Gotemburgo, brasileños en situación de supra-escolarización en la ciudad de París y, además, brasileños migrantes — mayoritariamente nordestinos— en la ciudad de San Pablo.

La autora realiza una serie de comparaciones acerca de la jerarquía de la "exclusión social" cuando se piensa en la movilidad de las personas hoy en el planeta, es decir, al mismo tiempo en que un individuo puede ser incluido, integrado y hasta exitoso en la ciudad de San Pablo, al vivir en París, pasa, rápidamente, a transitar por los límites de la exclusión social.

Además de esto, la obra referida presenta al "Espacio de Creación" como una posibilidad teórico-metodológica de comprensión de la relación entre el Hombre y el espacio letrado que lo circunda.

**Palabras claves:** Educación – Sociología – Psicoanálisis

**Key words:** *Education – Sociology – Psychoanalysis*

Fecha de presentación: 30/03/04

Fecha de aprobación: 08/11/04

## Introducción

Contextualizamos la investigación que realizamos en la era de

globalismo en que vivimos. Ianni afirma que:

El siglo XX puede ser visto como un vasto escenario de problemas raciales. Son problemas insertos más o menos profundamente en las guerras y revoluciones, en las luchas por la descolonización, en los ciclos de expansión y recesión de las economías, en los movimientos del mercado de la fuerza de trabajo, en las migraciones, en las peregrinaciones religiosas y en las incursiones y tropelías turísticas. Son problemas raciales que emergen y se desenvuelven en el juego de las fuerzas sociales, conforme se mueven en la escala local, nacional, regional y mundial. Además de que muchas veces esos problemas parezcan únicos y exclusivos, como si fuesen apenas o principalmente 'étnicos' o 'raciales', la realidad es que emergen y se desenvuelven en el juego de las fuerzas sociales, comprendiendo implicaciones económicas, políticas y culturales. (Ianni, 1997, p. 175)

Para este autor, el tribalismo adormecido se reenciende para destruir naciones, y la (in)migración es un factor que contribuye enormemente para esta reacción.

Además de los que migran por primera vez, realizando una experiencia difícil, traumática o reveladora, están los migrantes descendientes de migrantes. Son individuos, familias o colectividades que ya poseen alguna idea del movimiento, del significado de las fronteras, de las posibilidades de la transculturación. Así, se diversifican y multiplican las experiencias y las vivencias, las sorpresas y los horizontes. Todo lo que parecía natural, único, indiscutible o definitivo luego se revela relativo, discutible, problemático; o se revela el momento en que se abre una pluralidad de perspectivas para unos y otros. (Ianni, 1997, p. 178)

Y además:

A decir verdad, está en curso un vasto proceso de urbanización del mundo, simultáneamente al desenvolvimiento de un sistema productivo disperso por los continentes, islas y archipiélagos, todo eso implicando la creciente disolución del mundo agrario; o la generalizada urbanización como modo de vida. Ese es el

contexto en el que se insertan las migraciones transnacionales y el resurgimiento de los problemas raciales. (Ianni, 1997, p.180)

De esta manera, Ianni define como transmigrante a la persona que ve móviles las fronteras del mundo. Estas personas crean múltiples y fluidas identidades basadas en las sociedades de origen o de adopción, característica que les ayuda a enfrentar la vulnerabilidad e inestabilidad de la vida.

Sabemos que las migraciones transnacionales provocan reacciones articuladamente fuertes —en general, prejuiciosas o agresivas— en los países más ricos o dominantes, tales como los Estados Unidos y los que componen Europa Occidental. Estos países, según la obra de Ianni, reaccionan negativamente ante la entrada de trabajadores provenientes del antiguo Tercer Mundo y del ex Segundo Mundo. Apelan a las tradiciones nacionales, a los valores morales, a las identidades o a sus fundamentalismos culturales, para cercar, tutelar, someter, controlar o expulsar asiáticos, eslavos, árabes, africanos, caribeños y otros. Se habla de xenofobias y etnicismos, cuando practican fundamentalismo y racismo.

Siendo así, vemos que las fronteras internas de Europa son flexibles y móviles, mientras las externas son duras, con desempleo estructural y lugares perdidos e irrecuperables.

En este contexto, conforme aclara el autor, se reabre el debate sobre identidad y alteridad o diversidad. Unos buscan y rebuscan la identidad pasada o imaginaria en el camino de la nostalgia; otros, la identidad futura, posible o imaginaria en el camino de la utopía. Además, están los que reconocen que la identidad es solamente un momento de la conciencia social, algo presente y evidente, más episódico, fugaz. Se reconoce que la identidad puede ser diferenciada, múltiple, contradictoria, en movimiento. Al mismo tiempo en que se afirma un modo de ser, se movilizan relaciones y elementos culturales, formas de actuar, sentir y pensar ajenos, con los cuales se busca afirmar o imaginar la identidad, individual o colectiva.

En consecuencia, sabemos que tanto en Brasil como en África del sur puede haber empresarios negros o profesores universitarios negros, pero siempre en proporciones mucho menores que el coeficiente de negros en el conjunto total de cada una de las poblaciones. O sea, las líneas de clase y raza se mezclan y, algunas veces, se confunden, pero

no se disuelven una en la otra, salvo casos excepcionales.

Concordamos con Ianni en la medida en que los datos de nuestra investigación nos indican de qué forma las personas movilizan características étnicas o trazos fenotípicos para distinguir, asemejar, discriminar u oprimir. Siempre reelaboran socialmente al "otro", de modo de transformarlo en igual, semejante, diferente, extraño, exótico, extranjero o enemigo.

Gilbert Rochu, en su libro *Du contrôle des frontières au racisme ordinaire*, menciona que en Francia, para el hombre común de la calle, el inmigrante árabe es considerado integrista; para el comerciante, delincuyente; para el policía, clandestino.

En suma, el racismo puede ser un elemento básico, frecuentemente esencial, de la identidad, que se presenta para el individuo, grupo, colectividad o pueblo como uno de los componentes para la construcción del espacio potencial "hombre X letra". Una parte importante de la identidad del hombre blanco europeo o del blanco norteamericano depende de su afirmación de superioridad respecto de los "otros", tales como africanos, asiáticos, latinoamericanos, y esta superioridad se encuentra presente también en el universo de las letras. Con esto queremos decir que existen algunas lenguas en el mundo que otorgan un *status* superior a su hablante nativo (inglés, francés, alemán) y otras que inferiorizan brutalmente a aquellos que tienen como lengua materna otras, tales como la lengua portuguesa.

María Lucía Pallares-Burke (2000, p.34) comenta que J. Goody abandonó los estudios literarios para ingresar en la Facultad de Antropología y Arqueología; enseguida se dedicó a la educación de adultos queriendo "contribuir para mudar el mundo", y además porque "supervalorizaba ingenuamente el papel que la educación podía ejercer en la sociedad" (2000, p.34). En su libro *La historia del pensamiento salvaje*, Goody hace una retrospectiva histórica buscando la génesis de las diferencias culturales y cognitivas de los diferentes grupos humanos, letrados e iletrados. Él se pregunta: ¿son los hombres diferentes entre sí, ya que sus culturas difieren? El autor pretende, a partir de esto, analizar la relación entre medios de comunicación y modos de pensamiento, estableciendo un equilibrio entre el rechazo a la admisión de diferencias en los procesos cognitivos o en los desenvolvimientos culturales, por un lado, y el dualismo radical o distinción extrema, por otro. Dicho de otra manera, la exclusión del "diferente/desigual" o la

inclusión del "otro", de modo ingenuo.

Resaltamos que, según este autor (1988), cuando un individuo aprende a manipular dispositivos de naturaleza esencialmente gráfica, como el alfabeto o la tabla aritmética, puede emplearlos para organizar la información mentalmente, por más numerosa y variada que ella sea, sin precisar recurrir al lápiz o al papel. También, en esta obra, Goody se preocupa, como ya adelantamos, por la cuestión de la domesticación del pensamiento salvaje. Él nos dice que la división de las sociedades o de los modos de pensamiento en avanzados y primitivos, domesticados o salvajes, abiertos o cerrados, se destina esencialmente a traer algún orden y comprensión a un universo complejo recurriendo al uso de la taxonomía popular. Pero el orden es ilusorio y el significado superficial. A semejanza de otros sistemas binarios, esta categorización está impregnada de juicios de valor y etnocentrismo. Así, podemos percibir que uno de los objetivos de su obra ha sido refutar las distinciones etnocéntricas, especialmente la eurocéntrica, que ha sido a lo largo de la historia causa de la exclusión de un enorme número de personas, y hasta de poblaciones enteras.

A pesar de este posicionamiento, Goody (1988, p. 46) se niega a aceptar el relativismo cultural, pues para él:

... es imposible descubrir en esquemas tan simples un cuadro de referencia adecuado al análisis de la interacción y de los desenvolvimientos humanos. Pero no por eso es legítimo aceptar el punto de vista opuesto, adoptado por muchos científicos sociales empeñados a fondo en un relativismo cultural, que los lleva a abordar todas las sociedades como si sus procesos intelectuales fuesen esencialmente los mismos. Semejantes, sí; los mismos, no.

En esta dirección, cabe citar parte de una de las respuestas que él concedió a la profesora María Lucía Pallares-Burke (2000, pp. 47 - 48)

El relativismo cultural, en su extremo, afirma que, por ejemplo, los pueblos africanos son iguales a los chinos, japoneses y europeos. Mas si lo son, la cuestión que se coloca es saber por qué no realizaron las mismas cosas. Y, para esto, esa concepción no tiene respuesta. No se trata, en absoluto, de decir que algunas culturas o pueblos son inferiores, menos inteligentes o moralmente peores que otros, pero sí de reconocer que las *realizaciones*

son muy diferentes. Pensando en el caso africano, ellos desarrollaron, evidentemente, sistemas de conocimiento sobre la naturaleza, pero no pudieron desenvolverlos de la misma forma que los otros lo hicieron, con la ayuda de lo que llamo 'tecnología del intelecto', o sea, de la escritura y de lo que ella posibilita (...). La habilidad de leer, escribir, usar libros me capacita a hacer cosas que los pueblos de una cultura fundamentalmente oral, por más talentosos e inteligentes que sean, no pueden hacer. Igual ventaja en productividad adquieren aquellos que usan tracción animal o el tractor para trabajar la tierra, en vez de energía humana.

Leda Tfouni, otra estudiosa del asunto, presenta también algunas consideraciones interesantes basándose en los trabajos de L. S. Vygotsky, según el cual los procesos mentales superiores son mediados por procesos simbólicos, destacándose entre ellos el lenguaje. Lenguaje este que se constituye durante la interlocución, siendo pasible de construcción y reelaboración durante las distintas modalidades de interacción social.

De esta forma, de acuerdo con Vygotsky (1984, 1989, 1993), es siempre posible hacer una nueva lectura de aquello que fue escrito. Así, la escritura es un instrumento mediador que permite un mayor despegue de la realidad, inclusive permite a aquel que escribió, tiempo más tarde, volver al texto mismo como si fuese otra persona, y entonces alejarse de él mismo, analizar el sí propio haciendo uso de la metacognición, actitud que, según Leda Tfouni, parece no ser habitual en adultos poco escolarizados.

Brevemente describiremos nuestro objeto de estudio, es decir, alumnos de cursos de las series iniciales de alfabetización de la ciudad de San Pablo. El grupo se conforma en su mayoría por migrantes provenientes de la región nordeste de Brasil. Ello significa que están en proceso de inserción cultural en la sociedad paulista, típicamente letrada. Intentamos seguir las conceptualizaciones de Goody, Col y Tfouni, aunque tenemos en cuenta que poseemos una realidad histórica, geográfica y cultural diferente de los grupos que ellos estudiaron. A partir de ello nos preguntamos: ¿podrían nuestros alumnos realizar procesos cognitivos diferentes de los adultos con razonable dominio de la lengua portuguesa y, por lo tanto, pasar por procesos de formación distintos de estos últimos? O, por el contrario, ¿habría un proceso de formación del adulto con características tales, inclusive en términos cognitivos, en

que “ser escolarizado” o “no” poco influiría en su constitución, desenvolvimiento y especificidades?

Para evitar juicios de valor etnocéntricos o relativismo cultural exagerado, como nos alerta Goody, reconstruiremos el curso histórico del estudio y de la preocupación sobre este fenómeno y, consecuentemente, los diferentes discursos sobre el tema.

Bernard Lahire (1999), sociólogo francés contemporáneo, en su obra *L'invention de l'illettrisme: rethorique publique, ethnique et stigmates*, se distancia del mundo social, cotidiano y analiza las realidades discursivas referentes al *iletrismo*. Él nos alerta acerca de la existencia de una construcción histórica y colectiva de este fenómeno sobre nuestras conciencias durmientes, por eso se hace menester tener acceso a la realidad invisible desde el punto de vista de la experiencia inmediata y deconstruir el referido fenómeno para, después, intentar comprenderlo.

Muchos discursos tienden a reforzar el hecho de que el iletrado vive dentro de la vergüenza, de la culpa, del disimulo, de la exclusión, de la deficiencia, sin control de sus actos, su vida y relación con los otros. A la vez, otros discursos apelan a la lucha contra el iletrismo porque es una miseria, una vergüenza, supervalorizando los efectos de la escritura sobre las capacidades mentales. Existe aun un discurso para el cual aprender es una fiesta. Se habla también que el iletrado vive en imprevistos y en inestabilidad conyugal. Otras expresiones aseguran que falta cultura para estas personas ya que ellas tienen el lenguaje pobre, pronunciación deficiente, dificultad para leer y escribir, universo pequeño y cerrado. Por último, tenemos el discurso de Paulo Freire y seguidores, mixtura de cristianismo y marxismo, constituido por el vocabulario difundido mundialmente.

Para Nóvoa y Apple (1998), el término *analfabetismo* es objeto de diferentes definiciones. De ellas, destacamos “analfabetismo funcional” como “persona incapaz de ejercer todas las actividades para las cuales la alfabetización es necesaria, para el buen funcionamiento de la persona en su grupo y en la sociedad a la cual pertenece”. Este término se usa en países del tercer mundo para personas que no saben leer y escribir su propia lengua materna.

Sólo en el año 1982 el tratamiento sobre el iletrismo ganó visibilidad.

Así, en Francia, se crea el Grupo Permanente de Lucha contra el

iletrismo (GPLI)<sup>1</sup>, que es considerado como el legítimo productor del discurso sobre el tema.

En 1995, el GPLI define al iletrado del siguiente modo:

Son consideradas como relevantes las situaciones de iletrismo de las personas con más de dieciséis años que no dominan suficientemente bien la escritura en base a las exigencias mínimas requeridas por su vida profesional, social, cultural y personal. Las personas que son alfabetizadas dentro de las escuelas, y que salen del sistema escolar sin adquirir los saberes escolares primeros por razones sociales, familiares o funcionales.  
(Lahire, 1999, p. 41)

En Brasil, no observamos la constitución de un órgano en términos nacionales tal como el GPLI en Francia. Veamos, rápidamente, un poco de nuestra historia.

Solamente en el año 1890 fue establecido el decreto n.º 981, conocido como Reforma Benjamín Constant, que instituyó el llamado examen de madurez. Por medio de este instrumento, los estudiantes del Gimnasio Nacional que hubiesen concluido su curso, o personas que tuviesen menos escolarización, pero que se sintieran maduras para ingresar en cursos superiores de educación federal, realizaban una serie de pruebas mediante las cuales podían avanzar en sus estudios. Este mismo proyecto también apoyó a las escuelas itinerantes en los suburbios con la finalidad de transformarlas en fijas. En los años 1920, muchas fueron las personas que se levantaron contra el analfabetismo por considerarlo una plaga nacional. La ley Rocha Vaz, o Reforma João Alves de 1925, como respuesta a esta situación, dice lo siguiente: "Podrán ser creadas escuelas nocturnas, del mismo carácter, para adultos..."

En términos legales, fue la constitución de 1934 que presentó la enseñanza primaria para los adultos como obligación y deber del Estado.

Además, resaltamos el Decreto-ley n.º 8.529 de 1946, en el que se reserva por primera vez un capítulo de la legislación para la "Enseñanza Complementaria"<sup>2</sup>.

La ley de Directrices y Bases n.º 4.024 de 1961 trazó, en el título VI, el siguiente artículo:

*La enseñanza primaria es obligatoria a partir de los 7 años y*

sólo será suministrada en la lengua nacional. Para los que comencaran después de esta edad podrán ser formadas clases especiales o cursos complementarios correspondientes a su nivel de desenvolvimiento.

Mediante la ley 5.379/67 se crea la fundación denominada Movimiento Brasileiro de Alfabetización (MOBRAL), con la pretensión de erradicar el analfabetismo en el Brasil.

Esta enseñanza con carácter complementario, claramente expresa en la LDB 5.692/71, pretende “suplir la escolarización regular para adolescentes y adultos que no hayan seguido o concluido en la edad propia”. Cabe aclarar que, actualmente, dicha fundación ya no existe.

En el ámbito del gobierno de Fernando Enrique Cardoso, teniendo en cuenta la nueva ley de Directrices y Bases de 1996, el Ministerio de Educación y Deporte creó la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos (COEJA) con la finalidad de estructurar esta modalidad de enseñanza. Se realizaron varios encuentros nacionales para debatir la temática con apoyo de la Universidad de Brasilia, Servicio Social de la Industria y UNESCO. Así, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) se tornó una categoría organizacional constante de la estructura de la educación nacional con finalidades y fines específicos.

En el ámbito de la actual política educacional referente a jóvenes y adultos en los años iniciales de la escolarización, podemos registrar una de las tentativas del gobierno de viabilización de esta modalidad de enseñanza a través del programa Comunidad Solidaria con el Programa Alfabetización Solidaria.

Este programa basa su actuación y sus objetivos en el concepto histórico de la UNESCO (1956) de alfabetización funcional, según el cual: individuo funcionalmente alfabetizado es “aquel que adquirió un nivel de competencia de lectura y escritura que lo torna capaz de desempeñar con éxito actividades que requieran tal capacidad en el grupo al cual pertenece”.

De esta forma, observamos que existen múltiples instancias de producción del discurso brasileiro sobre el analfabetismo y podemos afirmar que, en Brasil, se produce un discurso semejante al francés, a pesar de que aquí nos referimos a las personas desfavorecidas económicamente en el país, y, en Francia, el discurso se dirige a los inmigrantes iletrados.

Existe actualmente un discurso diseminado entre las personas que hablan de los iletrados como personas con vida cotidiana difícil, que no saben leer etiquetas de ropas, que no saben usar máquinas de lavar ropas, confunden destinatario con remitente, que no saben lo que es derecha e izquierda, no saben dividir treinta y cinco personas en seis mesas, no saben llenar formularios, etc.; en fin, que ratifica la exclusión social de estas personas.

O sea, el problema del iletrismo se expresa en Francia de la siguiente manera: iletrismo, pobreza, precariedad, inserción, exclusión, jóvenes en dificultad, fracaso escolar. Agregamos que el discurso sobre el analfabetismo en Brasil se expresa de modo semejante: analfabetismo, nordestito, negro, marginal, pocas capacidades mentales, o sea, excluido.

Lahire (1999) apunta, con relación a la producción de los trabajos académicos, la existencia de dos grandes grupos de estudios: los expertos y los sabios. Los primeros tienen soluciones, hacen afirmaciones, elaboran acciones de lucha, publican trabajos y quieren notoriedad. Por otro lado, los sabios toman distancia de lo que existe, interrogan y cuestionan. Según el referido autor, los trabajos que pertenecen al primer grupo en Francia, aunque sutilmente, pueden ser ligados al movimiento nazista, ya que de una manera u otra estigmatizan y disminuyen al iletrado. Por estas razones, y por la fuerza natural de la producción del discurso, pretendemos ubicar este libro en el ámbito de la categoría de los sabios.

Entonces, presentamos nuestra investigación sobre lo que los adultos migrantes procuran aprender de determinado contenido de enseñanza y lo que ellos aprenden, más allá de éste, en los cursos escolares de alfabetización. Tuvimos también interés en saber cuál es el pasado escolar movilizado, o no, en el proceso de aprendizaje de estas personas, y también de qué fuentes (afectiva, cultural, cognitiva, étnica) provienen las dificultades de aprendizaje, apuntando algunas directrices para la cuestión: ¿por qué ciertos alumnos, con el mismo contexto social y familiar que otros, no consiguen aprender a leer y a escribir?; ¿cuándo y cómo surge la necesidad de tener contacto con un saber más formal acerca de la escritura?; ¿qué significa para las personas poco o nada escolarizadas la búsqueda por la escuela?; ¿el alumno opta por inscribirse en esta modalidad de enseñanza cuando siente que el equilibrio de su vida está siendo amenazado o esta búsqueda puede signifi-

car desestructurar una vida que ya adquirió estabilidad? En suma, procuramos describir densamente y comprender cómo es la relación “hombre X letra” en sociedades que atribuyen a la institución escolar un papel primordial en este aspecto.

De esta manera, la denominación dada para la relación establecida entre el adulto y el posible uso que éste hace de la escritura es de fundamental importancia para nuestro trabajo. Nosotros rechazamos los términos analfabeto, analfabetismo funcional, iletrado y afines, como también los términos freirianos opresor y oprimido, pues todos ellos estigmatizan a los sujetos como excluidos. Nosotros definimos la relación adulto/escritura como “relación de letrismo”.

### **Una nueva mirada: letrismo a-funcional**

Cuando tomamos contacto con los trabajos producidos por el profesor Jean Biarnès, entendimos que la palabra iletrismo y, consecuentemente, analfabetismo no eran satisfactorias para nuestro modo de concebir la educación de adultos y, de esta forma, colocamos nuestra primera cuestión: ¿existe alguna persona que no se relaciona de modo alguno con la lengua escrita de modo de ser considerada analfabeta, analfabeta funcional o iletrada en la ciudad de San Pablo? O aun, ¿ser opresor u oprimido se relaciona directamente con el dominio de la lectura y de la escritura de la lengua materna? O sea, ¿hay alguien totalmente excluido del mundo letrado?

El profesor francés mencionado (1996, 1998, 1999) afirma que todos poseen una relación con la letra, con la escritura. Él tampoco está de acuerdo con el concepto de analfabetismo funcional, ya que éste resalta las fallas en las competencias presentadas por una persona dentro de sus capacidades para hacer uso de la letra.

Siendo así, Biarnès propone el concepto de letrismo a-funcional porque, para él, ninguno está totalmente fuera de la letra o dentro de la letra. Este autor procura, por lo tanto, comprender la o las funcionalidad(es) que se construyen en nuestra relación con la letra. Funcionalidades externas que se implican en la comunicación con los otros, y funcionalidades internas, en la economía psíquica del sujeto.

Nuestra adhesión al concepto de letrismo a-funcional indica el principio de la no estigmatización del sujeto, pues el concepto de letrismo forma parte de un amplio sistema de significaciones diversas en que el

sujeto, en relación con su medio, atribuye significaciones a su propia relación con el sistema de escritura.

Al adoptar el concepto de letrismo a-funcional y, consecuentemente, letrismo funcional, preguntamos de hecho: ¿cuál es el lugar de la escritura en la relación de estos alumnos con el “otro”?

En este contexto, el uso del llamado “analfabetismo de resistencia” es pertinente. Tal proceso ocurre cuando la letra pasa a ser un peligro muy grande de pérdida de la identidad, su a-funcionalidad se torna un arma eficaz contra esa pérdida fundamental.

Por otro lado tenemos el “analfabetismo de opresión”, que ocurre cuando la minoría cede a las presiones del grupo social mayoritario, se alfabetiza en esta otra lengua y, poco a poco, percibe la eliminación de la lengua y de la cultura de origen. De esta forma, pierde sus instintos étnicos y se integra a la sociedad dominante.

Conforme resaltamos en el cuadro teórico presentado en este trabajo, al adoptar la perspectiva apuntada por el profesor Jean Biarnès, acrecentando los conceptos definidos por Serge Wagner, entendemos que las personas se relacionan con la escritura independientemente del grado de escolarización. Tal relación es la que denominamos de letrismo, y así, esperamos presentar un avance significativo en relación con la teoría producida hasta entonces sobre la educación de jóvenes y adultos.

Si los sujetos de nuestra investigación, migrantes, aceptan la alfabetización en la lengua del lugar en que son acogidos, los pondremos en la categoría letrismo funcional, sujetos que se sometieron al analfabetismo de opresión. Al revés de esto, si ellos se niegan a aprender la lengua del lugar que los acoge, formarán parte de la categoría letrismo a-funcional, sujetos que resisten a la alfabetización.

Por lo tanto no hay iletrismo, como tampoco analfabetismo funcional. O sea, toda la acción pedagógica, así sea de escolarización inicial o de formación de adultos, necesita ser repensada, pues no se trata ya de métodos propios para salvar lagunas, sino de reconstruir sentidos en las relaciones establecidas entre los hombres y el universo de las letras<sup>3</sup>.

Dicho de otro modo, precisamos saber cómo se da el juego de inserción/exclusión en la sociedad letrada; en suma, debemos reconocer la relación “yo” y el “otro”.

**El “yo” y el “otro” en el espacio lingüístico:  
el juego de la inserción/exclusión en la sociedad letrada  
(algunos datos recolectados en el campo)**

La relación entre el adulto y la escritura es el objeto de estudio pertinente de las más diversas áreas del saber. Entre ellas: Sociología, Economía, Historia, Antropología, Lingüística, Pedagogía, Psicoanálisis...

Por lo tanto, aprehenderla en su totalidad se torna tarea imposible. Esto es así porque tal demanda exigiría del investigador una formación teórica excepcional, sumado a que, como sabemos, diferentes ciencias requieren diferentes formas de metodología de investigación. O sea, diversas investigaciones podrían ser realizadas para comprender el fenómeno letrismo (a)-funcional en pauta. En la tentativa de minimizar este conflicto, también de orden epistemológico, el concepto de “espacio potencial” desarrollado por Winnicott (1975) se mostró bastante adecuado, porque el mismo abarca todas las relaciones entre una persona y la realidad que la rodea. Hecha esta opción conceptual, sentimos más voluntad de conocer mejor nuestro objeto de estudio.

Winnicott afirma que el espacio transicional es el que existe entre madre y bebé, familia y niño, y aun, sociedad e individuo. Es decir, es una zona intermedia entre el mundo exterior y el mundo interior del niño, que es el lugar donde se sitúan las experiencias de vida de una persona.

A partir de este concepto, se comprende el proceso de reconocimiento de la realidad externa y del propio individuo. Se sabe que el ser humano es constantemente confrontado con aquello que es objetivamente perdido y aquello que es subjetivamente concebido. Nosotros experimentamos la vida dentro de esta área a través de los “fenómenos transicionales”. Estos conforman los primeros estadios de la utilización de la ilusión sin la cual el ser humano no tiene idea de la relación con un objeto exterior a él, que puede ser desde el seno de la madre u objeto cualquiera, y que, en nuestra investigación, se refiere a las características de la sociedad típicamente letrada donde se da la inserción de inmigrantes en las últimas décadas.

Aceptar la realidad interior, concebirla y relacionarla con el mundo exterior es la gran tensión en la que vivimos. En este proceso, podemos incorporar toda la realidad exterior y acercarnos a la esquizofrenia. Podemos también negar la realidad exterior, encerrarnos en nosotros mismos, sucumbiendo a la depresión. Para que la tensión del vivir no

llegue a estos extremos, precisamos "jugar". Al jugar intentamos controlar lo que está fuera de nosotros pasando por un proceso de desilusión en el cual separamos el "yo" de la realidad exterior.

Para el niño, el jugar sus juegos es lo que le causa mayor preocupación. Para el adulto, esta acción se puede dar en el juego de palabras que hace con otro, en la inflexión de la voz, participando de una terapia, o dentro de una investigación de carácter autobiográfico conforme procuramos desenvolver. Por eso, nos gustaría admitir la posibilidad de un momento terapéutico, instaurado sin la actuación proposital de un analista y de un analizando. Una relación de esta naturaleza puede acontecer, de modo involuntario, en determinados momentos de las relaciones humanas, inclusive de la investigación de campo, independientemente de que los sujetos estén en un consultorio. Lo recíproco se torna, por lo tanto, admisible. Un analista puede estar en un consultorio con un analizando sin que el proceso de análisis se establezca.

En la medida en que no podemos constatar, mensurar o cuantificar esta relación, acompañamos como observadores externos estas relaciones con la finalidad de verificar la existencia o no de la relación analítica. Entonces hemos empleado, para el fin del análisis del espacio potencial en esta investigación, conceptos venidos del psicoanálisis. En este sentido, no hay nada que nos garantice que la asociación libre no pueda ocurrir independientemente de la presencia de un analista. O sea, la escucha analítica, desde nuestro punto de vista, no se constituye necesariamente como el hecho por excelencia del análisis. Por el contrario, ella puede no ocurrir dependiendo de la formación del analista, de su relación con el analizando, del momento personal de su vida y aun de las situaciones en que se encuentra el analizando. A partir de estas especulaciones sentimos mayor necesidad de utilizar, prestados, los conceptos de esta ciencia como herramientas intelectuales en el tratamiento de nuestros datos y comprensión de nuestros sujetos.

Conforme decíamos, en esta área del jugar, no estamos ni en la realidad externa ni en la interna; estamos en un espacio de fronteras móviles, o sea, un espacio verdaderamente potencial, donde todo tiene la posibilidad de acontecer.

Jugar, a su vez, implica constancia, satisface la angustia, es agradable y favorece el relajamiento. El hablar, en este sentido, construye un mundo creativo que vale la pena ser vivido. De esta manera salimos de una relación simbiótica con el objeto, que es la realidad exterior, y

pasamos a percibir el modo de utilización de esta realidad, de este objeto.

Según Winnicott (1975), colocar el objeto a nuestro servicio consta de las siguientes etapas: 1- El sujeto está ligado fuertemente al objeto; 2- el sujeto destruye al objeto; 3- el objeto sobrevive a esta destrucción; 4- el sujeto puede utilizar el objeto. Esta es la síntesis de un proceso doloroso, inevitable, por el cual pasa cualquier persona en la construcción de su propio "yo".

El lenguaje surge ahí, como la posibilidad para el bebé de introducir un significante al término de un proceso cuyo núcleo era precisamente la substitución: la ausencia de la madre es, inicialmente, substituida por el carretel, para después, ser substituido por los fonemas o y a, que designaban embrionariamente para el bebé su ausencia, Fort, y, en seguida, su presencia, Da.

Así, la vivencia real del bebé, dolorosa separación de la madre, sufrida pasivamente, pasa a ser, por la entrada en escena del lenguaje, vivenciada de modo activo. El lenguaje es, de esta manera, en cuanto substitución de lo real inefable, una posibilidad de actividad para el sujeto, y lo que era vivencia pasiva inmediata pasa a ser vivido activamente como mediación del lenguaje. Además de eso, el uso del juguete por el bebé revela su valor transicional entre la vivencia real y el lenguaje absolutamente metafórico, está situado en un registro radicalmente distinto de la vivencia real. Heráclito ya había formulado que las 'ideas de los hombres son juegos de niños'. El juguete es como el intersticio entre lo real y lo simbólico; él es por un lado objeto, mas un objeto cargado de simbolismo, y, más que eso, puede ser un objeto de acción del bebé y de la actividad que viene a dislocar su posición pasiva anterior en la dirección de una futura acción subjetiva en lo simbólico. Es de eso que la noción de objeto transicional de Donald Winnicott retira todo su valor, pues ella designa un objeto que se destina a proteger al niño de la angustia de la separación en el proceso de diferenciación entre el 'yo' y el 'no yo', el objeto transicional sólo consigue cumplir esa función por representar para el niño un esbozo de dominio sobre los objetos. (Coutinho, 2000, p. 91)

Procuramos investigar y presentar la constitución del "espacio potencial" dentro del cual nuestros sujetos establecen relaciones con la sociedad letrada en la que se insertan, siendo que, en este espacio, los mis-

mos se relacionan con otros hablantes, con la lectura y la escritura, inclusive a través de objetos transicionales.

Presentamos los datos que recogimos en el campo<sup>4</sup> en la tentativa de “re-construir” el espacio potencial vivido por nuestros sujetos, describiéndolo de la manera más exhaustiva posible. Es decir, procuramos presentar como se da la relación entre migrantes nordestinos en San Pablo y el mundo letrado en cuestión, teniendo como paradigma la relación entre inmigrantes brasileños en la sociedad sueca y francesa. Además de eso, resaltamos que todos los participantes de esta investigación, sin excepción, vivieron este momento de entrada en la nueva sociedad en la perspectiva de “momento-charneira”, tal como definimos anteriormente cuando mencionamos la metodología de investigación-formación autobiográfica. Dicho de otro modo, salir de la ciudad natal y “probar la vida” en otro lugar fue considerado como un momento de cambio en la vida, mudanza de rumbo en el curso personal para todos los (in)migrantes entrevistados.

Dentro de este ámbito, tuvimos como excepción el caso de Doña Aparecida, que vivió un momento-charneira de elaboración del proyecto de vida cuando realizábamos el trabajo de campo con ella. Pensamos, al retomar el concepto de Winnicott, que nuestra presencia, nuestra relación y, tal vez, algunos de los materiales que utilizamos con ella, pueden haber servido como objetos transicionales en su relación con el mundo letrado, ya que Doña Aparecida comenzó a leer y a escribir con nosotros.

Cabe resaltar que muchos de nuestros sujetos aprendían algo relacionado con la lengua cuando procuraban reforzar su identidad, o aun cuando buscaban su alteridad con relación al compañero. El interés por aprender también se daba en la medida en que el mundo del trabajo así lo exigía.

Así, por ejemplo, amar a una persona que pertenecía al nuevo mundo, el de inserción, favorecía, sobremanera, el aprendizaje de la lengua escrita local.

Otros aspectos de la constitución del sujeto incidían en el aprendizaje de la escritura por parte del sujeto. Elaboramos algunas categorías que pudiesen incluirlos y presentamos algunos datos significativos que recolectamos para la comprensión de las mismas:

### **Resistencia a insertarse en la nueva cultura**

- “Jamás yo viviría en este lugar, los franceses son muy arrogantes” (Expresiones de una brasilera estudiante en París).
- “No sé, no quiero aprender bien el francés, con lo que ya sé consigo arreglármelas. Mi mamá decía que el francés era una lengua muy fea” (Expresiones de una estudiante brasilera en París).
- “Ieu num cunsignu lê, profesora” (Hablar de Doña Aparecida en sus expresiones).

### **Poseer o no proyecto de vida**

- “Mi amorcito..., él es sueco, él no habla portugués, yo necesito aprender” (Expresiones de una nordestina en situación de analfabetismo en lengua portuguesa en la ciudad de Gotemburgo, que ya escribe y habla sueco).
- “Este fue mi país de adopción para el exilio. Llegué y ya fui a buscar una escuela de lengua” (Expresiones realizadas en el año 2000 por un exiliado político de los años 70).
- “Un día yo pretendo trabajar para mí mismo sin recibir mucha orden para trabajar. Quiero trabajar para una firma grande para ganar bien y tener todo lo que yo gusto. Quiero tener mi propia casa o mi departamento aquí en San Pablo y también un sitio o una hacienda en Minas Gerais en Río Grande” (Expresiones de Sony de la escuela Rancho).
- Doña Aparecida construyó su proyecto de vida mientras realizábamos nuestro trabajo de campo con ella que, resumidamente, se constituía en: vender parte de su terreno en San Pablo, salvar deudas de impuestos de un terreno en Avaré, vender el terreno en Avaré, construir su casa propia, aprender a ejercer corte y confección, aprender a leer y a escribir para volverse independiente de sus hijos.

### **Saber o no de sus competencias**

- “Yo sé que no soy burra a causa de mi vida previa en Brasil. Acá, si no podés, ellos te pisan y, si podés, ellos pisan del mismo modo para acabar con vos” (Expresiones de una brasilera nosdestina haciendo su doctorado en París).
- El tratamiento de “anta” que los alumnos de la escuela Rancho se daban y las bromas que se jugaban entre sí en la propia sala de aula eran una tónica en sus discursos.

- “Num sei fazê nada não” (Expresiones de Doña Aparecida al no haber llevado nada a la fiesta de la escuela).

### **El modo de gerenciar tiempo y energía**

- Doña Aparecida deja más claros sus objetivos por cuenta de la elaboración del proyecto de vida, y así, direcciona sus actividades.

### **Condiciones mínimas de estabilidad económica, emocional y física**

- “Ser becario aquí en París, nos deja en condiciones tranquilas para aprender. Es muy bueno. Es una situación privilegiada” (Expresiones de una estudiante Paulista haciendo su doctorado en París).
- Doña Aparecida no tenía las condiciones mínimas de estabilidad económica. Tal situación nos llevó a contribuir mínimamente con ella en términos financieros.

### **Aprender es canibalizar al otro**

- “Yo comencé a gustar de la lengua después de que me oí leer mi texto, yo lo repetí muchas veces, lo grabé y lo encontré bonito” (Expresiones de una estudiante paulista en París).
- Los alumnos de la escuela Rancho copiaban la lección de otro colega.
- Doña Aparecida concluyó que las poesías que yo había leído para ella habían sido hechas para ella.

Jean Biarnès, en 1990, en la apertura del encuentro promovido por la Universidad París XIII sobre culturas y subculturas orales y escritas, afirma que: “La primera migración realizada por una persona es salir del vientre de su madre para insertarse en el mundo. Esto precede una conducta universal que es el encuentro con la lengua materna”. La ligazón que el niño establece con la madre es mucho más que la ligazón física establecida por la naturaleza, de la concepción al parto. La ligazón es una simbiosis simbólica que el niño debe trabajar fantásticamente para desligarse de esta “envoltura”. En este contexto, el padre real sólo existe dentro de la palabra de la madre, por eso Lacan se refiere al “nombre del padre”, o sea, a la ley simbólica.

Esta primera migración, o sea, esta relación inicial con la lengua materna, va a producir efectos sobre todos los demás aprendizajes que envuelven la palabra, oral o escrita, del individuo. Tal es la importancia de este evento, que entendemos al psicoanálisis como el campo del saber más apropiado para abordar esta relación.

El concepto de inconsciente se torna, por lo tanto, muy importante, ya que para el psicoanálisis es simbólico. De esta forma, si él es simbólico, de la misma forma se puede transformar en síntoma, pues, como sabemos, el síntoma es la palabra no dicha. Nosotros veremos así que estos dos campos, el social y el privado, están ligados por la aceptación de esta definición. O en las palabras de Freud: "El inconsciente es ciertamente el verdadero intermediario entre lo somático y lo psíquico, tal vez sea el missing link tan buscado". (Freud en Coutinho, 2000, p. 12).

O aún,

Se debe a Lacan el hecho de tener resaltado un segmento nuclear de la obra de Freud, indicando ya en el título del escrito que, según él mismo afirma, inaugura su enseñanza (...). Lacan trajo al psicoanálisis de vuelta a su campo específico —el del lenguaje—, del cual precisamente los analistas post freudianos se habían alejado. (Coutinho, 2000 p. 65)

De esta forma, podemos concluir que ser considerado letrado a-funcional, o aun analfabeto de resistencia, puede ser entendido como un síntoma de sufrimiento para la persona, esto se da porque pasar de la lengua materna (oral) a la paterna (escrita) es una tarea extremadamente difícil.

Sabemos que resistir a la alfabetización puede ser un paradigma de la identidad del (in)migrante. En este sentido, ser un letrado a-funcional puede ser una solución para un problema de orden intrapsíquico, o también, puede ser un compromiso de algún alumno para vivir su vida original. En estas circunstancias, ocurre una inhibición del deseo de saber. O dicho de otro modo, incluirse en el mundo letrado implica un excluirse del medio de origen.

Según la profesora Leny Merch (1999), el fracaso escolar puede ser considerado como un síntoma social. Nosotros sumamos a esto que resistir al proceso de alfabetización, además de ser un síntoma social,

puede ser un síntoma del inconsciente de nuestros alumnos en situación de fracaso escolar, de sus angustias. El síntoma “no aprender” indica que algo va mal en la relación de nuestro alumno con la escritura. En verdad, estamos delante de una metáfora muy bien explicada por las palabras de Lacan (1996, p. 132):

El inconsciente es ese capítulo de mi historia que es marcado por un blanco u ocupado por una mentira: es el capítulo censurado. Mas la verdad puede ser reencontrada; la mayoría de las veces ella ya está escrita en algún lugar. A saber: en los monumentos, y eso es mi cuerpo, esto es, el núcleo histérico de la neurosis donde el síntoma histérico muestra la estructura de un lenguaje y se descifra como una inscripción que, una vez recogida, puede, sin pérdida grave, ser destruida.

En este sentido, lo no dicho, el habla censurada, precisa ser liberada:

Pues si para admitir un síntoma en la psicopatología psicoanalítica, así sea neurótico o no, Freud exige el mínimo de sobredeterminación que constituye un doble sentido, símbolo de un conflicto difunto más allá de su función en un conflicto presente no menos simbólico, si nos ha enseñado a seguir en el texto de las asociaciones libres la ramificación ascendente de este linaje simbólico, para descubrir, en los puntos en que las formas verbales se entrecruzan, los nudos de su estructura, queda totalmente claro que el síntoma se resuelve enteramente en un análisis de lenguaje, porque él mismo está estructurado como un lenguaje, porque es lenguaje cuya palabra debe ser liberada. (Lacan, 1996, p.133)

Antonello Armando (1974) afirma que para el psicoanálisis, excepción hecha de los casos de deficiencia orgánica y hereditaria, todos los demás déficits intelectuales son consecuencia de un bloqueo afectivo. O sea, la inteligencia no es el producto de un artefacto didáctico y la misma se constituye respecto de una relación del individuo con su ser social, sus renunciadas y sus ilusiones.

De esta forma podemos suponer que algunos de los sujetos de esta investigación encontraban dificultades para aprender a leer o a escribir siendo que tal resistencia podía ser considerada como un síntoma, o sea, como manifestación de su inconsciente, como una palabra

no dicha. Si, por un lado, hay obstáculos para la adquisición de la lengua escrita, analizando el otro lado del mismo fenómeno, podemos suponer que hay facilitadores. Siendo así, nos cuestionamos en el desarrollo de nuestra investigación: ¿qué puede favorecer el pasaje de una lengua a otra, de una identidad a otra?, ¿qué ayuda a la persona en esta travesía? En suma: ¿qué podría reducir la situación de exclusión social en la que la persona se encuentra, inclusive por no tener el dominio del código, escrito u oral, de la sociedad en la que (sobre)vive?

En la medida en que muchos sujetos no conseguían mudar de mundo, de la oralidad a la escritura con facilidad, los profesores de los estudiantes nordestinos tenían una imagen negativa de estos sujetos ya que los percibían como incapaces y destinados a fracasar. De esta manera, dichas imágenes se formaron y se cristalizaron en estos sujetos.

Por otra parte, el pasaje del mundo oral al escrito puede provocar problemas insuperables, ya que significa cambiar de mundo. La angustia generada es tan fuerte que la fuga se torna una salida posible. Para conocer en su extensión y saber cómo se da esta mudanza se hace necesario el conocimiento de la historia de vida de cada uno de nuestros sujetos. Dicho de otro modo, la autobiografía se tornó un instrumento valioso para nuestros fines, ya que, a través de ella, permitimos el uso de la palabra por parte de nuestros sujetos de investigación, lo que nos alivia el camino en nuestro intento por conocerlos. O sea, instauramos un juego, aunque artificial —naturaleza tal vez de todos los juegos—, tal como sugiere Winnicott (1975).

Por los motivos expresados, una investigación sobre la formación de adultos que resisten a la alfabetización a partir de una perspectiva autobiográfica puede tener efectos terapéuticos. Es decir, hay efectos de renarcisación de la persona, pues quien antes se creía incapaz puede descubrir sus reales capacidades, substituyendo una antigua identidad de ser incapaz por la identidad de ser capaz. Por lo tanto, la autobiografía educativa se puede convertir en un excelente instrumento para la investigación.

El alumno debió hacer un proyecto personal para su vida en el que el uso de la lengua a ser aprendida tenía un papel fundamental y, además, constantemente se le recordaba las experiencias exitosas y el control sobre sí mismo. Este proyecto tuvo como objetivo la inserción social del estudiante en una nueva cultura. En ese momento el alumno tuvo oportunidades de reflexionar acerca de sus necesidades sociales, psicológicas, de seguridad, de ser querido, entre otras, comenzando a

definir su yo y la realidad exterior, y mostrar para nosotros, investigadores, los fenómenos transicionales que han ocurrido en esta relación sujeto en situación de poca escolarización y mundo letrado.

Para que el espacio potencial pueda constituirse como tal, según Winnicott, algunos objetos, denominados transicionales, son necesarios. En el caso del niño que cuando bebé se siente totalmente ligado a la madre en un estado de simbiosis plena, el psicólogo inglés afirma que el chupete puede ser considerado como tal, ya que él ayuda en el desligamiento inicial niño-madre, abriendo espacio para que el niño se relacione con el mundo, cada vez más independiente de su progenitora.

En el caso del aprendizaje de la escritura, podemos decir que el espacio potencial se sitúa entre el mundo oral, representado por la madre y el lenguaje materno, y el mundo escrito, representado por las leyes, o sea, por la figura paterna. Para que el niño o el adolescente adulto realice esta ruptura con su madre, algunos objetos de transición deben ocurrir en su vida.

En este sentido, Jean Biarnès (1999) nos presenta dos ejemplos de objetos transicionales:

1. Una alumna en situación de iletrismo en París, que ya frecuentaba un curso para aprender a leer y a escribir en francés por varios años y no era capaz de lograr tales objetivos de forma satisfactoria, 'repentinamente' adquiere la lectura y la escritura. Cuando fue interrogada sobre lo que había ocurrido para que ella consiguiese aprender, dijo lo siguiente: '¡Mi profesora habló conmigo sobre literatura!';
2. Un niño que tenía serias dificultades para aprender la escritura en francés comenzó a desenvolverse después de que su abuelo le dijera: 'Ve atrás del saber, él precisa ser robado'.

Podemos considerar las dos afirmaciones como situaciones de transición del mundo oral hacia el escrito. Ambas abrieron la posibilidad de ocurrencia del espacio proporcionando autoconfianza.

En los datos que recolectamos, encontramos también algunos objetos transicionales. Recordamos a la alumna de post graduación en París, sujeto de nuestra investigación, que, después de convidada a hacer una presentación sobre su trabajo, pasó a gustar de la lengua francesa, llegando al punto de querer aprenderla. Esta invitación, hecha

por el supervisor del nivel, tuvo el poder de hacerla romper con su lengua materna y comenzar a relacionarse con la lengua francesa. Del mismo modo que en los ejemplos anteriores, el objeto transicional, la invitación, mostró para la alumna que su profesor depositaba confianza en ella y en su trabajo.

A pesar de la atención que dispensamos a la organización social de la sala de aula de la escuela rancho, a la red de intercambios establecidos entre alumno/profesor y alumno/alumno, a las creencias que los alumnos de la enseñanza complementaria tienen respecto de su proceso de aprendizaje, al discurso y a su producción por parte de nuestros sujetos de investigación y a los rituales pertenecientes al curso de enseñanza complementaria, pudimos observar apenas objetos transicionales en el trabajo individual que realizamos con la señora Aparecida, una migrante nordestina en San Pablo: éste fue la Biblia.

La obra *L'identité-Séminaire interdisciplinaire* (1977), dirigida por C. Levi-Strauss, presenta cuatro niveles que componen el concepto de identidad muy importante en el citado cuadro teórico:

- 1- individual (ser hombre o ser mujer con sus atributos sociales);
- 2- grupo (las tradiciones, las historias del grupo de pertenencia del individuo);
- 3- nivel de invariancia (la filiación, la lengua materna, etc.);
- 4- la relación entre los tres primeros niveles. Siendo así, en este sentido, una persona en su proceso identificador, por supuesto subjetivo, se encuentra en el propio concepto de espacio potencial de Winnicott según nuestro punto de vista.

### **Conclusiones**

En este trabajo concentramos nuestro esfuerzo en interpretar la formación identitaria por medio de la relación establecida entre el sujeto de enunciación y la realidad letrada. Por lo tanto, fueron autores imprescindibles Pierre Bourdieu (1982, 1984), Labov (1993), Bagno (1999), Cortes-Gomez (1996) para que comprendiésemos tanto la jerarquía social presente en cada acto de enunciación como la jerarquía entre las diversas lenguas del mundo.

Con relación a esto último, hallamos que el universo de la lusofonía se encuentra en un nivel por debajo de la media cuando es comparado con otras lenguas latinas, incluso las lenguas anglosajonas. En lo que refiere a los actos de enunciación, podemos decir que existe una lengua

autorizada y otra, al contrario, desautorizada. La lengua autorizada refleja la posición elevada de poder ocupada por un sujeto dentro de una sociedad, y así, en el mercado cultural posee un precio mayor que el valor atribuido al vocabulario, a las construcciones sintácticas, al funcionamiento y uso del aparato fonador de un hablante de la clase popular. En el caso de este trabajo se trata específicamente de los migrantes brasileros en París y Gotemburgo y de los migrantes nordestinos en la ciudad de San Pablo.

Finalmente, destacamos que muchas máscaras, disfraces, artificios, etc. eran utilizados por los sujetos de esta investigación para reducir la ridiculización, y así adquirir un mayor poder simbólico en el grupo de inserción. Sobre esta cuestión mencionamos como ejemplo la utilización de frases cortas y sintácticamente pobres delante de los “hablantes autorizados”, uso de anteojos como si éstos, mágicamente, transformasen a los sujetos en situación de poca escolarización en hombres y mujeres letrados.

En suma, los tres grupos de sujetos investigados (a- brasileros en situación de poca escolarización en Gotemburgo; b- brasileros supra-escolarizados en París; c- migrantes nordestinos en situación de poca escolarización en San Pablo) se asemejaban, pues tenían dificultad para utilizar el transporte público; pedían ayuda a otras personas para realizar tareas bancarias. Tenían vergüenza de hacer uso de la palabra en público porque eran ridiculizados por su producción oral. Otras actitudes que denotaban su situación de inferioridad estaban dadas por el hecho de que recibían regalos de segunda mano; tenían dificultades para ayudar a sus hijos en la escuela; poseían dificultades para garantizar el espacio personal en lo cotidiano, entre otras características. Todo lo observado nos permite afirmar que vivían la relación yo/otro, sujeto y universo letrado, o aun espacio potencial, en un proceso extremadamente tenso.

Existe una última semejanza entre estos grupos que vale la pena citar: ninguno de los sujetos de esta investigación se atrevía a revelar a familiares, conocidos y amigos de sus lugares de origen, las humillaciones, las desesperanzas y las desilusiones enfrentadas en la ciudad de recepción. Por eso la figura mítica del Dios Jano, personaje mitológico con dos caras —una que mira al pasado con sus pérdidas y rupturas provenientes de la migración y otra cara mirando hacia el futuro, con posibilidades, con riesgos y peligros desconocidos— constituye el sím-

bolo de la situación vivida por los tres grupos aquí estudiados. Así es como percibimos en nuestra investigación a todos aquellos que decidieron abandonar su lengua materna, su lugar de origen y adentrarse en otros universos.

## **NOTAS**

<sup>1</sup> Este grupo se extinguió en el año 2001.

<sup>2</sup> "Ensino Supletivo"

<sup>3</sup> Además, en este sentido, colocamos otra cuestión. Existen también personas que no dominan la escritura de su lengua materna tan bien como la del país de inserción.

En la literatura que recorrimos, tampoco encontramos categorías que pudieran incluir tal proceso vivido por los sujetos. Pensamos en conceptualizarlos como "doblemente letrado", siendo "a-funcional" o "funcional" para la respectiva situación de vida. En este caso, podemos encontrar algunas nordestinas que no frecuentaron la escuela en Brasil y que procuran aprender la lengua sueca escrita en Gotemburgo.

<sup>4</sup> La metodología de investigación utilizada tuvo características de la autobiografía educativa y de la etnografía. Para mayores informaciones, ver *Falar, ler, escrever: um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situação de pouca escolarização*. da Silva, N. (2001). Tesis de doctorado, Facultad de Educación, USP.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BAGNO, M. (1999). *Preconceito Lingüístico- o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- BIARNÈS, J. (1990). Apertura del encuentro promovido por la Universidad París XIII sobre culturas y subculturas orales y escritas.
- BIARNÈS, J. (1996). Jeunes et adults en échec, mais encore! *Education, mars/ma*, 24.
- BIARNÈS, J. (1998). O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Revista da Faculdade de Educação*. Jul./ dez.
- BIARNÈS, J. (1999). *Universalité, Diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire- L' économie des échanges linguistiques*. Paris: Librairie Arthème Fayard.

- BOURDIEU, P. (1984). *Questions de Sociologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- CORTES-GOMEZ, A. M. (1996). *Structure Propositionnelle et ordre des mots en Portugais Brésillien et en Portugais Européenne*. Paris. Tese de Doutorado. Faculté de Lettres/ Université Paris VIII, Francia.
- GOODY, J. (ed.) (1968). *Literacy in traditional societies*. New York: Cambridge University Press.
- GOODY, J. (1988). *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença.
- IANNI, O. (1997). *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LABOV, W. (1993). *Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris: Les Editions des minuits.
- LACAN, J. (1988). *O Seminário- Livro 7: A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LACAN, J. (1996). *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- LACAN, J. (1996). *O Seminário - Livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LACAN, J. (1999). *O Seminário- Livro 5: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme: rethorique publique, ethnique et stigmates*. Paris: La Découvert.
- LEVI-STRAUS, C. (1977). *Seminário dirigido por Claude Lévi-Starus- L= identité*. Paris: Quadrige/ Presses Universitaire de France.
- PALLARES-BURKE, M. L. G. (2000). *As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: Editora UNESP.
- TFOUNI, L. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WINNICOTT, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L' espace potentiel*. Paris: Editions Gallimard.