

LA PEDAGOGÍA DE FREIRE Y LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD: LEER Y ESCRIBIR COMO PRÁCTICA SOCIAL

*Maria del Carmen Lorenzatti (UNdeC/UNC)**

<https://orcid.org/0000-0001-5556-6413>

*Mariana Tosolini (UNdeC/UNC)***

<https://orcid.org/0000-0002-9588-9716>

RESUMEN

Este artículo propone una relectura de la obra de Paulo Freire a partir de la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (Street, 1984, 2005; Zavala, 2002, 2004, Kalman, 2003, 2004). El educador brasileño, desde su práctica educativa con adultos no escolarizados en el nordeste de su país, ha hablado de contextos y de la alfabetización como práctica política. Reconociendo que los sujetos construyen conocimientos en diálogo con el mundo y que las imágenes orientan la objetivación de la realidad para generar procesos de concienciación. Años después, en los ochenta, Brian Street, conceptualiza la cultura escrita como práctica social a partir de sus investigaciones. El significado de la alfabetización, afirma, depende de las instituciones sociales y culturales y se desenvuelve en el marco de relaciones de poder. En este artículo analizaremos continuidades entre ambas perspectivas teóricas, reconociendo los diferentes contextos de producción y las trayectorias de los autores que inciden en los sentidos de sus postulados. Presentaremos los conceptos de alfabetización/cultura escrita/*letramento*, multimodalidad/ imagen en la enseñanza de la lectura y escritura como categorías centrales para abordar puntos de convergencia. Este análisis intenta repensar en diferentes contextos la palabra del educador Paulo Freire para proponer reflexiones que problematicen y resignifiquen sus aportes a la luz de los nuevos estudios de literacidad.

Palabras clave: alfabetización; *letramento*; práctica social; contextos; multimodalidad.

ABSTRACT

FREIRE'S PEDAGOGY AND THE NEW LITERACY STUDIES: READING AND WRITING AS A SOCIAL PRACTICE

The proposal of this paper is a rereading of Paulo Freire's books from the

* Dra. en Ciencias de la Educación. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Chilecito y de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). E-mail: marieta.lorenzatti@gmail.com

** Dra. en Estudios Sociales de América Latina. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Chilecito y de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). E-mail: marianatosolini@gmail.com

perspective of new literacy studies (Street, 1984, 2005; Zavala, 2002, 2004, Kalman, 2003, 2004). The Brazilian educator spoke about contexts and literacy like political practice, in his educational practice with non-schooling adults from the northeast of his country. He also recognized that people construct knowledge in a dialogue with the world and the images to objectify the reality to generate awareness processes. Years later, in the '80s, Brian Street conceptualized literacy like social practice based on his research. The meaning of literacy, he said, depends on the cultural and social institutions and it is developed in the power's relationships. In this article we will analyze continuities between both theoretical perspectives, recognizing the different contexts of production and the trajectories of the authors that affect the meanings of their postulates. We will present the concepts of literacy / culture of writing / writing, multimodality / image in the teaching of reading and writing as central categories to address points of convergence. This analysis tries to rethink the word of the educator Paulo Freire in different contexts to propose reflections that challenge and re-signify his contributions in light of the new literacy studies.

Keywords: alphabetization; letramento; social practice; context; multimodality.

RESUMO

A PEDAGOGIA DE FREIRE E LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Este artigo propõe uma releitura da obra de Paulo Freire na perspectiva dos novos estudos da alfabetização (Street, 1984, 2005; Zavala, 2002, 2004, Kalman, 2003, 2004). O educador brasileiro, a partir de sua prática educativa com adultos não escolarizados do Nordeste de seu país, falou de contextos e da alfabetização como prática política. O reconhecimento de que os sujeitos constroem conhecimentos em diálogo com o mundo e que as imagens orientam a objetivação da realidade para gerar processos de consciência. Anos depois, na década de 1980, Brian Street conceituou a cultura escrita como uma prática social com base em sua pesquisa. O significado da alfabetização, afirma ele, depende das instituições sociais e culturais e se desdobra no quadro das relações de poder. Neste artigo iremos analisar continuidades entre as duas perspectivas teóricas, reconhecendo os diferentes contextos de produção e as trajetórias dos autores que afetam os significados de seus postulados. Apresentaremos os conceitos de letramento / cultura da escrita / escrita, multimodalidade / imagem no ensino da leitura e da escrita como categorias centrais para abordar os pontos de convergência. Esta análise busca repensar a palavra do educador Paulo Freire em diferentes contextos para propor reflexões que desafiem e resinifiquem suas contribuições à luz dos novos estudos do letramento.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; letramento; prática social; contexto; multimodalidade.

INTRODUCCIÓN¹

El artículo propone una relectura de la obra de Paulo Freire a partir de la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad (New Literacy Studies, en adelante NEL; STREET, 1984, 2005; ZAVALA, 2002, 2004; KALMAN, 2003, 2004). Alfabetización es un término muy debatido y durante muchos años, esta problemática se focalizó en el cómo de enseñar a leer y escribir partiendo en la mayoría de los casos de las metodologías que los educadores utilizan en la escuela primaria. Es Paulo Freire, que en la década del '60, a partir de sus trabajos con adultos no escolarizados en el nordeste de Brasil, presenta otro modo de mirar y debatir sobre el significado y las implicancias de estos procesos educativos. El pedagogo brasileño niega el aspecto mecánico, vacío y estático de la lectura de la palabra cuando se la considera como una habilidad y destreza o técnica neutra. La importancia y relevancia de sus escritos se centran en considerar a la alfabetización como un acto político y romper con la visión neutra de la educación.

En este marco, Freire sostiene que el proceso de alfabetización es un acto de conocimiento donde el joven o adulto asume el papel de sujeto del conocimiento, y por ello es necesario que reflexione sobre el proceso de leer y escribir y el profundo significado del habla. En esta línea argumenta que el lenguaje oral es imposible sin el pensamiento y ambos remiten al mundo al cual refieren. Por esta razón, las dimensiones cognoscitivas del proceso de alfabetización

deben incluir su praxis, es decir, las relaciones de las personas con el mundo y el contexto de las acciones de los sujetos que, en conjunto, funcionan como organizadores de la experiencia de los sujetos.

En la década del 80 el antropólogo social inglés Brian Street (1984), desde la perspectiva de los NEL, observa la alfabetización a través de un amplio rango de contextos alrededor del mundo y rechaza la noción de la alfabetización sólo como la adquisición de destrezas y habilidades sin atender al contexto. El significado de la alfabetización, afirma, depende de las instituciones sociales y culturales donde se desenvuelve. Es este proceso a través del cual la lectura y la escritura son aprendidos como una construcción de significados por individuos particulares. La alfabetización de este modo, no puede ser separada de su significación política y cultural y tratada como si fuese autónoma. De hecho, el autor afirma que es más apropiado referirse a las múltiples alfabetizaciones que a una alfabetización.

A mediados de la década del '80, Street (1984) propone un acercamiento alternativo a partir de la construcción de modelos analíticos, diferenciando entre el modelo autónomo y el modelo ideológico. El primero, analiza la literacidad como variable independiente del contexto social, una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y para la cognición pueden derivarse de su carácter intrínseco (Watt, Goody, Olson, Ong son los investigadores de esta línea). El modelo ideológico analiza estas prácticas como prácticas sociales por su relación con otros aspectos de la vida social, ligadas no sólo a la cultura sino también a las estructuras de poder. En esta línea, se descarta una visión técnica asociada a una metodología de enseñanza y emergen los significados construidos a través de proce-

1 Este artículo es producto de reflexiones teóricas que emergen de dos investigaciones doctorales: Lorenzatti, M. del C. "Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad- Tosolini, Mariana No era solo una campaña de alfabetización. Las huellas de la CREA en Córdoba".

sos históricos y políticos y los sentidos otorgados por los sujetos.

En este marco, identificamos un puente entre lo que propone Freire sobre la alfabetización como práctica política y la alfabetización como práctica social que sostiene Street. Nos interesa compartir con los lectores algunas reflexiones sobre las continuidades de ambos autores, Freire y Street, sobre el concepto de alfabetización/literacidad/letramento/cultura escrita (de manera indistinta), multimodalidad/ imagen en la enseñanza de la lectura y escritura de ambas perspectivas analíticas. Este análisis intenta recuperar la palabra del educador Paulo Freire y resignificar sus aportes a la luz de los NEL.

ALFABETIZACIÓN COMO PRÁCTICA POLÍTICA Y SOCIAL

La relectura de las categorías propuestas por Paulo Freire y por Brian Street requiere comprender la dinámica compleja de sus contextos, pero también de los sujetos sociales que los proponen. En ese sentido, cabe señalar que ambos pensadores desarrollan sus conceptualizaciones desde lugares diferentes en términos de sus posiciones sociales y de las características epocales.

Freire realiza múltiples recorridos en su trayectoria de vida y se vincula con la alfabetización desde diferentes posiciones en cuanto a los modos de intervención pedagógica que realiza. Lo hace como abogado (experiencia más que breve), como maestro de adultos no escolarizados desde el Servicio Social de la Industria (SESI), desde las campañas de alfabetización en diferentes países (alfabetizando, asesorando) incluso en procesos revolucionarios y también, desde la función pública en su país. Esas distintas posiciones ocupadas en el campo educativo van perfilando además posicionamientos

que el pedagogo brasilero asume frente a las corrientes teóricas sobre la alfabetización.

De modo singular, los desarrollos pedagógicos de Freire en las décadas del 60 y 70 están atravesados por las discusiones que articulan la alfabetización a procesos de adquisición por parte del pueblo de los elementos de la cultura dominante, particularmente la escritura. La educación y alfabetización como acto político que plantea Freire en esa época, tiene el sentido de lo político como expresión total de la vida.

Como manifestación de esa cosmovisión, la alfabetización se articuló a la formación del “pueblo” como necesidad para la organización que requería el cambio social. Así, ideas como pueblo, conciencia, revolución, cultura popular configuran en conjunto, un modo de entender la dinámica social que marcó política e ideológicamente los sentidos de la alfabetización como forma educativa dirigida a los “oprimidos” (TOSOLINI, 2018).

La década del 80 por su parte, inicia con profundos cambios en la estructura internacional que tendrán importantes consecuencias en la educación, particularmente frente al retorno de posiciones tecnocráticas y mercantilistas. La crisis del estado benefactor que desestructura un modo de concebir el estado, el acceso al gobierno de sectores de derecha (Tacher en Inglaterra-Regan en Estados Unidos), la finalización de las dictaduras en América Latina y la caída del bloque comunista hacia finales de la década proponen nuevos escenarios económicos, políticos, sociales y culturales (FILMUS, 1999).

En el mundo académico, en esta época, los investigadores buscaban dar respuesta a dos preguntas fundamentales sobre la problemática de la alfabetización: desde el punto de vista cognitivo ¿cuáles son las conse-

cuencias específicas de la alfabetización? Y desde el punto de vista social ¿de qué manera se relaciona la alfabetización con los contextos culturales? Crece la necesidad de mirar más de cerca la alfabetización y sus consecuencias en contextos y ambientes donde conviven varias culturas (KALMAN, 2000). La autora recupera el planteo de Erickson cuando reflexiona sobre la dependencia entre alfabetización y contexto de uso, y señala que esta posición cambia la manera de entender las capacidades intelectuales de un sujeto en tanto éstas están constituidas por las relaciones sociales con otras personas, los objetos con los que interactúa y en este sentido, el autor coloca al contexto dentro de la alfabetización.

Una de las investigaciones que se considera pionera es la que desarrollaron Scribner y Cole (1981) en una aldea de África Occidental donde estudiaron los diferentes usos de la escritura en cada uno de los contextos indagados (religioso, doméstico y espacios públicos) Kalman (2000) subraya dos innovaciones teóricas de este estudio. Por un lado, muestra a la alfabetización desde los diferentes usos del lenguaje escrito, y por otro, contextualiza el uso del lenguaje y lo arraiga al contexto de uso. Se incorpora el concepto de práctica de alfabetización entendida como una secuencia de actividades dirigidas a propósitos específicos que utiliza una tecnología particular y sistemas de conocimientos singulares.

En ese momento histórico, Brian Street y su equipo inglés, desarrollan investigaciones desde un enfoque etnográfico, en contextos distintos para entender los sentidos que les otorgan los sujetos a sus aprendizajes. Se estudia la cotidianidad de las prácticas de cultura escrita o literacidad, lo que la gente hace con la lectura y la escritura porque no ocupa un lugar en el pensamien-

to como un conjunto de habilidades, sino que es una actividad humana, y como tal esencialmente social (BARTON; HAMILTON, 1998). Estos desarrollos investigativos se van desarrollando en Estados Unidos, México, Perú, Colombia, Brasil, Argentina (Farr, Kalman, Zavala, Trigo, Verdiani Tfouni, Lorenzatti, respectivamente, son algunos investigadores).

En Brasil, esta perspectiva teórica se conoce como letramento como traducción de literacy. Tfouni (2009) sostiene que “las personas aprenden a leer informaciones que son necesarias para la organización de sus actividades”²; es decir, se recuperan los usos sociales de la lectura y escritura y es allí donde se producen sentidos y significaciones. Son acciones social e históricamente situadas.

La ubicación de Freire y Street en los contextos de producción de su obra nos permite comprender los sentidos políticos de sus desarrollos teóricos. Freire introduce la importancia de considerar el contexto de las acciones de los sujetos y sostiene que el proceso de alfabetización implica dos contextos interrelacionados. Uno de ellos es el de auténtico diálogo entre alumnos y educadores (que favorece el proceso de abstracción para analizar la realidad) y otro el contexto real y concreto de los hechos, la realidad social donde viven las personas. Pero no es suficiente esta simple relación, es necesaria una relación de comunicación entre los sujetos (FREIRE, 1975). Sostiene además que, desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento es algo socialmente constituido y desde el punto de vista histórico, ninguna práctica educativa puede ser comprendida sin referencia al contexto en que ella se da.

2 “as pessoas aprendem a ler informações que são necessárias para a organização de suas atividades” (La traducción es de las autoras).

Desde los NEL, Street (1993) apunta a la necesidad de estudiar las prácticas de literacidad en relación con las características de la vida social y cultural, la dimensión institucional y las jerarquías de poder imbricadas en ellas. Si bien se trata de

[...] procesos internos en el individuo, las prácticas letradas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales. Así, las prácticas toman forma a partir de normas sociales que regulan el uso y la distribución de textos, a la vez que prescriben la posibilidad de producirlos y tener acceso a ellos (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113).

Estos posicionamientos de los autores, comparten una base epistemológica similar en cuanto a los procesos de apropiación según los planteos de Vigotsky. Tal como desarrolló el soviético, hay un doble proceso de incorporación de los conocimientos que es primero intersubjetivo, para luego interiorizarse individualmente. Esos procesos se hallan posibilitados por la apropiación de instrumentos mediadores (ZIPEROVICH, 2004). En esa misma línea, Leontiev (1981) señala la importancia de la actividad de los sujetos porque está comprendida en el sistema de relaciones sociales y no existe fuera del mismo. La actividad se realiza en distintas condiciones, con otras personas, o sólo pero cada actividad depende de la posición que ocupa cada persona en la sociedad, de las condiciones en que ha nacido y vivido.

En la investigación desarrollada por Tosolini (2018) la alfabetización aparece vinculada a procesos de organización social. Allí la actividad de los sujetos en la apropiación del código escrito, se encuentra entramada en la realización de diferentes acciones que cobran sentido en las relacio-

nes sociales entabladas por los sujetos del barrio. En efecto, es posible identificar en la campaña de alfabetización desarrollada en Argentina entre 1973 y 1975, formas comunitarias de organización de los grupos en torno tareas tales como la búsqueda de espacios para el funcionamiento de los centros de alfabetización, gestión de los recursos necesarios para desarrollar las prácticas educativas como pizarrones, cuadernos, entre otros. El funcionamiento de los grupos de alfabetización como grupos operativos de aprendizaje propició usos de la lectura y la escritura vinculados a distintos espacios sociales, institucionales y a los propósitos de intervención política (TOSOLINI, 2018).

Lorenzatti (2018) desde la perspectiva de los NEL con enfoque contextual y relacional, analizó las prácticas de cultura escrita de una señora que no lee y escribe de manera convencional, las acciones y los propósitos comunicativos y sociales de las actividades desarrolladas, los recursos materiales y simbólicos de cultura escrita presentes en distintos eventos comunicativos, sus usos, y las percepciones que tiene acerca de la cultura escrita y de sí misma como lectora y escritora. Pudo observar que estas acciones están constituidas en el marco de prácticas más amplias y atravesadas por las condiciones políticas, institucionales y sociales. Por ejemplo, en las instituciones públicas, ella escribió sus nombres para certificar algún dato y presentó varios documentos en distintos momentos del trámite administrativo. Sin estos documentos no es posible pensar en acciones diversas ya que los documentos se constituyen en instrumentos mediadores de esas prácticas.

Esta práctica de literacidad situada responde a las demandas institucionales y los actores conocen de qué manera participar. Saber qué y saber cómo no son categorías

universales, se tratan de conocimientos que se van apropiando en la vida cotidiana (HELLER, 1997). Los sujetos de esta manera van respondiendo a las situaciones sociales que se le presentan y van configurando los contextos a partir de su experiencia vivida. Estas maneras de actuar van demostrando también los valores que le otorgan a los documentos para ser presentados en estas entidades. Las instituciones solicitan objetos escritos para certificar, acreditar y darles entidad material a las personas que acuden para solicitar algo. En este sentido, la literacidad no es neutral, es funcional a las instituciones y se enmarca en relaciones de poder en espacios sociales específicos, independientemente de la transcripción que realizan del código, es decir de cómo firman los sujetos, si deletrean o si firman convencionalmente.

A la vez, la señora reconoce el valor jurídico y administrativo de estos “papelitos” y sus consecuencias sociales y por esta razón los guarda y/o archiva con mucho cuidado en su hogar. Por ejemplo, en el caso del pago de los impuestos, guarda las boletas pagas como manera de defenderse frente a algún cobro extra que suele suceder en las instituciones. Los documentos van constituyendo a los sujetos como ciudadanos participantes más allá de la firma de su nombre. Es la historia de las relaciones sociales establecidas lo que le van otorgando identidad a la literacidad. Es la dimensión ideológica de la literacidad la que permite analizar cómo la posesión y uso de los documentos son parte de la construcción de la ciudadanía.

Desde diferentes contextos de producción, tanto la obra de Freire como de los distintos autores de la perspectiva de los NEL (Street, Kalman, Barton y Hamilton, Zavala, Lorenzatti) observamos una complementariedad analítica que refleja continuidades

en los modos de comprensión de los procesos de alfabetización que exceden ampliamente la mirada restringida de la enseñanza del código escrito.

MODOS DE LEER EL MUNDO ANTES DE LA PALABRA

En la obra de Freire (1965, 1992) el lugar del contexto refiere a la dinámica histórico-social específica en la cual los sujetos construyen su experiencia de vida. Entonces el contexto no se presenta como una abstracción o telón de fondo, sino que es la manifestación concreta de condiciones económicas, sociales, políticas, ideológicas y culturales que se materializan en distintos espacios institucionales en los que los sujetos desarrollan sus prácticas.

El autor recuerda sus primeros conocimientos del mundo, “que anteceden la lectura de la palabra”, en el patio de su casa, en sus relaciones con sus hermanos mayores y sus padres; identifica:

los textos, las palabras, las letras de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros [...]; en la danza de las copas de los árboles soladas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos [...] en el silbo del viento en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las flores [...] en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas (FREIRE, 2001, p. 96).

Estos decires de Freire ayudan a comprender lo que implica leer el mundo antes de la lectura de la palabra y allí se enmarca la necesidad de trabajar, en los procesos de alfabetización, con las palabras provenientes del universo vocabular de los grupos de adultos. Porque es allí donde se expresan los conocimientos cotidianos (en el sentido

de HELLER, 1997) que construyen en sus contextos concretos de vida.

El conocimiento cotidiano, muchas veces negado e invisibilizado, se convierte desde la perspectiva de Freire en contenido de la enseñanza. En un sentido similar a lo desarrollado por la Escuela Argentina de Psicología Social, es posible apreciar una concepción de conocimiento que parte del análisis de las palabras habituales, de las situaciones sociales de los grupos, de sus organizaciones y sus necesidades para constituirse en objeto de reflexión por parte de los sujetos que conforman los grupos de alfabetización. Desde estos posicionamientos, el funcionamiento de los grupos implicaba procesos de objetivación que permitirán la transformación de las condiciones de opresión (TOSOLINI, 2018a).

En los pasos del método freireano se condensan los sentidos sobre las prácticas sociales de los grupos de alfabetizandos, los que, partiendo de fotos y láminas, construyen narrativas interpretativas de esas imágenes que involucran distintos aspectos de la cultura y de las relaciones sociales de los sujetos. Se puede apreciar en entrevistas realizadas a alfabetizadores³ que en algunos casos, el proceso de reflexión se producía a partir de materiales que aportaban los alfabetizandos como revistas o libros con determinada información. Otro objeto de conocimiento se constituía a partir de saberes y tradiciones recuperadas a través de la oralidad de los sujetos como la preparación de infusiones, rituales para curar determinadas enfermedades, conocimientos producto de la práctica de algún oficio, entre otros, según señalaron los coordinadores entre-

vistados (TOSOLINI, 2018a). Estas prácticas permiten visualizar

[...] los sentidos de la alfabetización como una práctica social en tanto los usos de la escritura se insertan en otras prácticas sociales y tienen un sentido social en esos contextos. Pero además estarían expresando, la objetivación como sujetos sociales y posibilitando formas de participación en las instituciones de su barrio (TOSOLINI, 2018a, p. 297).

Desde la perspectiva de los NEL, específicamente desde la semiótica, se encuentran continuidades en el concepto de multimodalidad (KRESS, 2003) que implica reconocer recursos modales involucrados en la realización de mensajes (palabras, discursos o escritura; imágenes, música, objetos como modelos tridimensionales). En este marco, el modo de escritura es uno más, no el único, es el modo preferido de élites políticas y culturales. El autor diferencia entre los modos representativos, es decir aquello que una cultura hace disponible como el medio para hacer el significado y los medios de diseminación que son aquellos que la cultura hace disponibles como el medio para distribuir estos significados como mensajes (el libro, la pantalla de la computadora, la revista, el video, la película, la radio, la charla etc.).

En la investigación desarrollada por Lorenzatti (2018) se analizan los modos en que una señora de nula escolaridad se diferencia de una amiga que, como ella, no fue a la escuela en la infancia. Manifiesta que, a su amiga,

[...] le encanta decir (...) ah yo no sé leer... Ah (...) no puedo pagar impuestos, no puedo pagar la luz (...)" Contrasta estas expresiones con su propia historia y enfatiza: *'Uno tiene ojos y pies y manos para caminar. Yo me comparé con un cieguito una vez (...)* como ser... al no saber leer' pero destacó 'yo tengo ojos y veo que está la nube, que está el árbol, que está la piedra, que está todo eso... ¡¡ ¿por qué

3 Entrevistas realizadas en la investigación doctoral "No era solo una campaña de alfabetización. Las huellas de la CREAR en Córdoba" (TOSOLINI, 2018).

no sobrevivir la vida?!' (LORENZATTI, 2018, p. 145 - Cursiva de la autora).

Estas expresiones son importantes para desanudar las visiones tradicionales que algunos sectores sociales, políticos y educativos tienen sobre las personas de nula o baja escolaridad como ignorantes e ingenuos para quienes hay que implementar programas de alfabetización y enseñarles a participar y moverse por el mundo.

La señora vive en un ambiente letrado. En las paredes del comedor se encuentran colgados de un clavo distintos “papeles” que son las boletas de los impuestos; también hay un almanaque y tres imágenes religiosas con oraciones escritas. En la puerta de su heladera cuelga imanes con diferentes formas y también se encuentran tarjetas de invitaciones a eventos barriales.

Figura 1: Registro fotográfico de la pared del comedor.



Fuente: Archivo personal de autores.

En esta investigación también se observa que la señora no sólo hizo uso de la imagen gráfica, la oralidad, la escritura y los números, sino que, en cada espacio social estudiado, apeló y usó herramientas mediadoras y a personas, de acuerdo a los propósitos de la

acción. En este marco, la autora refiere a un proceso de multimodalidad mediada. Es importante entender cuáles son las regulaciones sociales que están en juego en los distintos espacios, para qué se utiliza cada uno de los modos representativos y las herramientas mediadoras, cuál es el potencial de cada modo, para quién y por qué se usan. El sentido que le otorgue cada persona a cada uno será diferente en función de los propósitos de la actividad humana y los contextos en que se desarrolla.

Figura 2: Registro fotográfico de la heladera con objetos escritos.



Fuente: Archivo personal de autores.

Desde el punto de vista de los NEL, se entiende que los espacios sociales y las disposiciones físicas de los recursos de cultura escrita no son autónomos, se encuentran conectados entre sí a través de disposiciones institucionales, estructuras de poder e historias y sus significados son relevantes para las personas que los leen y los interpretan (STREET, 2003). Por ejemplo, en el espacio religioso la oralidad, la palabra oral, tiene el poder de determinar los caminos que cada fiel debe seguir, otorgando premios a quie-

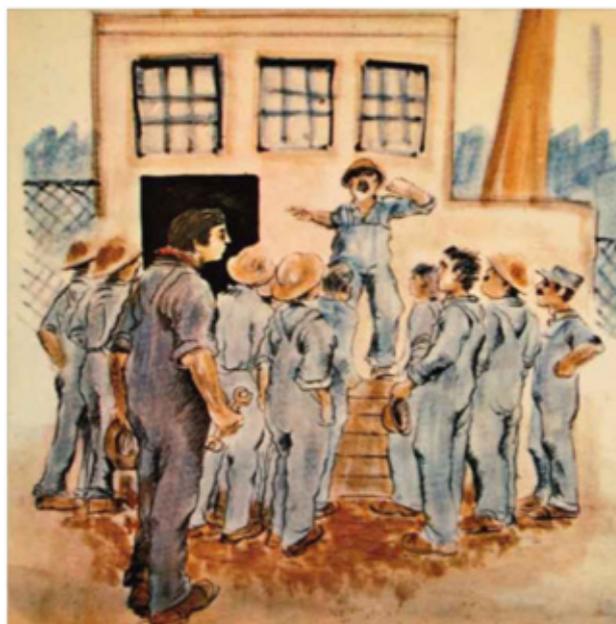
nes obedecen y castigos a quienes se desvían del camino. El dogmatismo vinculado a la palabra religiosa condiciona las acciones de la señora y en este espacio se presenta sumisa, con una actitud de acatamiento a lo que dice la palabra del Señor. En tanto que, en las instituciones públicas, ella pregunta y los empleados responden; ella interpela, se muestra segura en sus interrogaciones y va orientando los pasos a seguir para buscar soluciones a su problema, pregunta para saber (LORENZATTI, 2018).

En la obra freiriana, la multimodalidad está presente en dos sentidos articulados: por un lado, en el reconocimiento de los distintos modos de otorgar significado a la realidad social y, por otro lado, en su propuesta de alfabetización a partir del uso de las imágenes para propiciar el análisis de la realidad y generar procesos de objetivación para comprender lo que sucede en el contexto de los sujetos estudiantes de los círculos de cultura.

Esos dos sentidos señalados se expresan en los usos de las formas de lectura y escritura de Freire que se adaptaron en diferentes propuestas de alfabetización. Es posible advertir en la investigación de Pérez Navarro y Tosolini (2019) articulaciones entre las propuestas de alfabetización desarrolladas en Chile y Argentina y el proyecto político ideológico de desarrollo nacional. En efecto, las campañas desarrolladas en esos países en el periodo 1965 - 1975 estuvieron influenciadas por las ideas freireanas en el uso del método y de las láminas. Es posible identificar entonces, la selección de palabras generadoras que fueran significativas para los grupos y en articulación al proyecto político de estos países como, por ejemplo: Pueblo - Sindicato - compañero (PÉREZ NAVARRO, 2020; TOSOLINI, 2018). Estas palabras integraban en el caso de argentina a un

conjunto de 25 palabras con sus correspondientes láminas en la que se codifican situaciones existenciales para cada palabra.

Figura 3: La imagen para la palabra delegado.



Fuente: Compilación de los materiales de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción. Ministerio de Educación. Argentina. 2008.

Las imágenes/láminas utilizadas como herramienta motivadora de la reflexión expresan diferentes elementos de la cultura y situaciones que implican relaciones sociales. En el caso del delegado involucra las relaciones entre trabajadores y patrones en el marco de condiciones de producción. El proceso de reflexión de los grupos estaba pautado con orientaciones específicas para los coordinadores con el objetivo de producir el diálogo entre los alfabetizandos, como así también objetivos específicos para la escritura.

De esa manera, la lectura del mundo y el lugar que los sujetos ocupan en él, era antecedente de la lectura de la palabra escrita. Desde esa perspectiva se promovía la inserción de los procesos de alfabetización en formas de organización social y de conscientización. La alfabetización entonces, era

una práctica social inserta en otras prácticas de organización de los grupos, de análisis de sus problemáticas, de búsqueda de recursos y de los espacios necesarios para que funcionen los centros de alfabetización (TOSOLINI, 2018).

A MODO DE REFLEXIONES FINALES

En este artículo procuramos compartir nuevas miradas a la teoría freiriana desde los NEL. En el desarrollo de nuestras investigaciones y trabajos extensionistas con educadores de jóvenes y adultos observamos continuidades en los postulados que responden a distintos contextos de producción.

En ambas perspectivas teóricas el contexto de alfabetización es un espacio social vital donde los sujetos desarrollan su vida cotidiana, donde interactúan con objetos escritos y usan la literacidad con diferentes propósitos. Las prácticas de cultura escrita se desarrollan en un contexto social y en el marco de relaciones sociales. En estas prácticas se apropian de conocimientos. Se aprende con el otro. Se aprende a leer con otros lectores y escritores. Sólo de esta manera se entienden los procesos de apropiación, en términos sociales y de ninguna manera centrados en los procesos cognitivos individuales de los sujetos. Se amplían las fronteras tradicionales del concepto de alfabetización entendido como simple decodificación del texto escrito, como la adquisición mecánica de habilidades y destrezas para reproducir materiales impresos, para firmar un documento.

“La lectura del mundo precede la lectura de la palabra” dice Freire (1982 p. 11). ¿De qué manera leer el mundo antes de leer la palabra? Se puede leer el mundo y la realidad que rodea a los sujetos si comprendemos la naturaleza social de la literacidad.

Esto significa centrar la mirada en las relaciones sociales de los sujetos, considerar la presencia de los distintos modos representativos (música, imagen gráfica, discurso, escritura, entre otros); de los medios de distribución del mensaje (radio, televisión, computadora, teléfonos fijos y celulares) y la presencia además de los instrumentos mediadores (simbólicos y humanos). Kress (2003) sostiene que el modo de escritura será cada vez más desplazado por la imagen en muchos dominios de comunicación pública, aunque la escritura se mantenga como el modo preferido de la cultura dominante.

La multimodalidad forma parte de los procesos de literacidad y arroja luz para comprender cómo viven las personas que nunca fueron a la escuela. Si leer es el proceso de convertir un lenguaje en significado la lectura no está restringida a los libros, sino que se despliega a partir de las imágenes, las señales, las pantallas, los colores, los olores, las formas de los productos, entre otros. La convergencia de estos aspectos permite estudiar la complejidad de los procesos de cultura escrita de las personas jóvenes y adultas.

Decía Paulo Freire (1965) que el hombre está en la realidad, dialoga con ella y de esta manera va humanizándola, va temporalizando los espacios geográficos. Desde los NEL entendemos que la participación en instituciones y en redes sociales ofrece oportunidades de interactuar con textos de diferentes formatos, relacionarse con distintas personas, exponer sus puntos de vista, sus opiniones y escuchar las ajenas. En esta línea, destacamos la importancia de comprender que estas prácticas se desarrollan en el marco de relaciones de poder que permiten establecer quién lee y quién escribe en cada evento, cómo se lee y escribe en los distintos espacios sociales.

REFERENCIAS

- BARTON Daniel; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London; New York: Routledge, 1998.
- BARTON Daniel and HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. *In: Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú ed.). Perú, 2004.
- FILMUS, Daniel. **Estado Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo**. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Acción cultural para la libertad**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Sao Paulo: Cortez/Autores Asociados, 1982.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. México: Siglo XXI, 1965.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI, 1992.
- FREIRE, Paulo. **La importancia de leer y el proceso de liberación**. 14. ed. México: Siglo XXI, 2001.
- KALMAN, Judith. ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. *In: N. Editores (Ed.). Antología Lecturas para la Educación de Adultos*. México: Editorial Limusa S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores, 2000. (v. 3, Programas del INEA, p. 496).
- KALMAN, Judith. **Escribir en la plaza**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic**. México: Biblioteca para la actualización del maestro. Siglo XXI, 2004.
- KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.
- LEONTIEV, Alekséi Nikoláyevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- LORENZATTI, Maria del Carmen. **Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad**. Mexico: Centro de Cooperación Regional de Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL), 2018.
- MINISTERIO de Educación. Presidencia de la Nación. **Homenaje a la CREAAR**. Buenos Aires: Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, 2008.
- PEREZ NAVARRO, Camila. Campaña Nacional de Alfabetización y Programa Nacional de Educación de Adultos en Chile (1962-1970): análisis comparativo de los manuales de enseñanza. *In: ESCALANTE, Carlos (Coord.). Experiencias nacionales de alfabetización de Adultos. América Latina en el Siglo XX*. México: El Colegio Mexiquense, 2020. p. 197-216.
- PEREZ NAVARRO, Camila.; TOSOLINI, Mariana. Apropiaciones y adaptaciones de la pedagogía de Paulo Freire en las iniciativas de alfabetización de adultos en Chile y Argentina (1965-1975). **Anuario de Historia de la Educación**, v. 20, n. 2, p. 111-128, 2019.
- SCRIBNER, Sylvia.; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- STREET, Brian. **Literacy and theory practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, Brian. Recent applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. **Research in the Teaching of English**, v. 39, n. 4, p. 417-423, 2005.
- TOSOLINI, Mariana. Los sentidos de la Cultura Escrita en la CREAAR (1973-1975). **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 29, p. 282-303, jul./set. 2018b.
- TOSOLINI, Mariana. **No era solo una campaña de alfabetización: las huellas de la CREAAR en Córdoba**. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, 2018.
- VERDIANI TFOUNI, Leda. A escrita - remédio ou veneno? *In: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (Orgs.). Alfabetizacao hoje*. Sao Paulo: Cortez, 2009.
- ZAVALA Virginia; MIÑO MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Ed.). **Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

ZAVALA Virginia. **(Des)encuentros con la escritura:** escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

ZIPEROVICH, Cecilia. **Comprender la comple-**

jidad del aprendizaje. Río Cuarto: Educando Ediciones, 2004.

Recebido em: 23/07/2021

Aprovado em: 12/08/2021