



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1983. Altepexi, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

## Escolarización de jóvenes y adultos y formas de subjetivación

Rosângela Tenorio de Carvalho

Universidade Federal de Pernambuco | Brasil  
rosangelatc@gmail.com

## Introducción

En el campo de los *discursos de frontera*, ejemplo de los discursos post-colonialistas, de género, de raza, de educación indígena, educación rural y educación popular, entre otros, se considera a la escuela como un espacio-tiempo en la producción y reproducción de subjetividades multidimensionales asociadas al conocimiento curricular. Es decir, se concibe a la escuela como un lugar en donde se aprende cuáles son los conocimientos verdaderos y cuáles los no legítimos.

La escuela debe entenderse también como un lugar en donde se aprende a decir blanco, negro, mujer, hombre, alfabetizado y analfabeto. En nuestra opinión, este proceso se establece por la configuración de privilegio de determinados saberes a partir de la renuncia, por los sujetos de la educación, de otros saberes.

Sacar a la superficie estos aspectos en el campo de la educación de jóvenes y adultos exige que reflexionemos sobre la relación entre currículo y subjetividad a partir de dos enfoques: el discurso colonial como la génesis del proceso de subordinación de las culturas, y la escolarización como una maquinaria que produce diversas formas de subjetivización mediante la legitimación o deslegitimación de los saberes.

Entendemos que las formas de pensar sobre lo que es el conocimiento y lo que es conocer, diseminadas en el proceso de colonización de las Américas, sufrieron transformaciones significativas a lo largo de los siglos más recientes como consecuencia de las luchas sociales, culturales y políticas, del desarrollo de las ciencias, de la escuela y del currículo. Sin embargo, podemos decir que en diversas prácticas educativas se mantiene el predominio de una visión colonizadora que se traduce, entre otros, en el privilegio del conocimiento académico; en la forma de conocer fundada en la dominación y control sobre la naturaleza y los seres humanos; y en la separación cuerpo y mente, razón y deseo, razón y afecto, alta y baja cultura.

Esa forma de concebir al proceso educativo ha reproducido formas de discriminación que se aplican a las personas del campo, a las mujeres, a los hombres y las mujeres de color, y a quienes tienen

una orientación sexual distinta de aquella considerada como “normal”, así como a los pueblos indígenas y las personas con alguna discapacidad, entre muchas otras.

Esa forma de entender el proceso educativo persiste en la escuela y se reproduce no sólo en lo que enseñamos, sino también en el modo como enseñamos, es decir, en los diferentes rituales de clasificación, selección y distribución del conocimiento en los que se plasma qué es verdadero y qué es falso en el modo de hablar, sentarse, mirar, tomar el lápiz, usar el cuaderno, pensar, sentir... Se trata de rituales por medio de los cuales los sujetos de la educación, al adquirir conocimientos, también se representan a sí mismos y a sus familias en el ámbito social a partir de sus relaciones con esos conocimientos.

## El discurso colonial y el proceso de subalternación de las culturas

En los procesos de colonización de las Américas se presentó una compleja exacerbación de narrativas del Otro, tanto en los registros de los pueblos europeos como en aquellos que recogieron las formas singulares en que los pueblos indígenas acogieron al Otro occidental.

Las narrativas del Otro (indígenas y africanas) descritas por los jesuitas, silenciaron las voces de otras formas de saber, de enseñar y de conocer, como los rituales de iniciación y del trabajo. Saberes silenciados, modificados, sustituidos por la religión católica por diferentes saberes sobre ética y estética, “vergüenzas” que son cubiertas y redescubiertas en un proceso violento de sustitución cultural.

Los colonizadores se reconocieron como los civilizados, y por lo tanto como propietarios del discurso verdadero de tradición europea judeo-cristiana, mientras que a los colonizados los clasificaron como pertenecientes a una cultura de la barbarie, del dominio de lo popular y de lo vulgar. Reconocieron lo otro como diferente, pero, sobre todo, como inferior.

Para superar esa cultura de la barbarie, los misioneros ofrecieron el “saber verdadero” por medio de representaciones teatrales, rezos, poemas, himnos,

canciones, en fin, impusieron su discurso estético-religioso para persuadir a las poblaciones indígenas de adquirir modos de ser y de vivir aceptables desde el punto de vista de la moral cristiana. En ese proceso los pueblos indígenas, y posteriormente las poblaciones negras y mestizas, empezaron a reconocerse en sus saberes y modos de ser a través de dichos profanos, salvajes e incomprensibles a los oídos de los señores “sabios y santos”, de aquellos que junto con el proceso civilizatorio traían consigo la colonización económica: la ocupación de las tierras, la extracción del oro y la destrucción de los bosques, por mencionar algunos.

Los pueblos caetés, tapuias y tupinambos resistieron alejándose del mar y huyendo hacia las regiones agrestes. Grupos de africanos y de indígenas respondieron a la violencia de la “guerra santa” sacando a flote antiguos dioses y rituales guerreros (la antropofagia, el canibalismo y la destrucción del ritual de los enemigos), mientras que los africanos se organizaron en quilombos y recuperaron la mitología guerrera africana en el plano místico con la transición de los dioses agrícolas y pastoriles de África a los dioses violentos y vengativos de Brasil: Ogum (guerra), Xangó (justicia) y Exu (venganza).

Podemos decir que en el proceso de colonización en Brasil, no sólo se llevó a cabo un genocidio, sino un epistemicidio, o sea, *la muerte de las culturas*, y afirmamos que éste es un proceso de muerte, así como de vida, “muerte y vida, Severina”. Muerte y vida, sí, ya que en el proceso de colonización nacerían culturas que no corresponden a la cultura del colonizador, como tampoco a la cultura del colonizado.

En las múltiples relaciones de fuerzas en lucha, en la lucha cultural entre modos de ser y de vivir de hombres y mujeres europeos, y modos de ser y de vivir de sociedades indígenas y quibombolas (con indígenas, negros y mestizos) surgió también una epistemogénesis, esto es, nacieron nuevas culturas; y es precisamente el nacimiento de una sabiduría mestiza, híbrida, el hecho que justifica una discusión sobre la educación dialógica, intercultural, a diferencia de la educación monocultural, que es la que se mantiene como hegemónica hasta nuestros días.

## Saberes y subjetividades en el proceso de escolarización

Si concebimos que la educación acontece mediada por el uso del lenguaje —gestos, palabras y señales, es decir, símbolos usados por los grupos humanos para representar conceptos— podemos decir que la educación es un “juego del lenguaje” en el sentido de que obedece a reglas propias en la constitución de su gramática y de su función social. Entrar en el juego del lenguaje significa dominar las reglas de ese juego, o sea, los múltiples significados y usos sociales y culturales de una palabra, de un concepto, de un discurso. En ese sentido, hay varias educaciones, pues cada lenguaje está asociado a diferentes formas de vida (modos de comer, vestir, andar, rezar, cantar, aprender o enseñar). Conocer las más diversas reglas de los juegos del lenguaje significa superar procesos educativos de dominación por quien detenta las reglas; significa la posibilidad de actuar como un ser social y cultural más allá del ser del lenguaje, o sea, con libertad de acción. El dispositivo curricular, que implica ese juego de lenguaje y de representación, se percibe en su función de regular y disciplinar al individuo, o sea, como un dispositivo de normalización de saberes y de sujetos.

El currículo opera a través de herramientas pedagógicas que actúan como técnicas de producción de los sujetos, tales como: las lecciones, los contenidos, los signos, las situaciones didácticas, los procesos de evaluación, los espacios posibles y los prohibidos, los decires aceptados y los silenciados. Y estas herramientas se mueven como un conjunto complejo de relaciones sociales y culturales permeadas por las relaciones de saber/poder/ser que permiten que opere la maquinaria escolar.

En el contexto de la educación de jóvenes y adultos (EJA), lo que puede moldear las narrativas no es el saber o la cultura que se enseña, sino las prácticas discursivas (reglas que definen lo que es verdadero, lo que tiene prestigio) por medio de las cuales ese saber o cultura son representados. Hemos observado cómo las personas jóvenes y adultas que asisten a programas temporales de escolarización incorporan un juego de lenguaje en el cual la regla básica es



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

el agradecimiento por la oportunidad de salir de la condición de analfabetos, de ciegos, de avergonzados, de humillados. Hablan de la educación como si fuera una dádiva de los gobiernos y no un derecho ciudadano, y, más aún, no expresan los sentidos y significados del lenguaje de la vida cotidiana como saberes importantes en sus vidas.

Este juego de lenguaje también es común en los primeros textos que los alumnos de EJA elaboran en el momento de recibir el “diploma de alfabetización”, en las actividades políticas conmemorativas al finalizar los programas educativos, o incluso cuando participan en campañas electorales. Estas narrativas, repetidas en diversos registros, nos obligan a preguntarnos ¿qué hacen los jóvenes y adultos con la escolarización?, ¿cómo se vuelven personas escolarizadas por medio de la educación de jóvenes y adultos?

Las experiencias educativas en el campo de la EJA en Brasil presentan la alfabetización y la educación como procesos de re-educación de adolescentes, de jóvenes y de adultos de las clases populares. En ese proceso se genera la producción de personas alfabetizadas, recién alfabetizadas, neolectoras, escolarizadas, lo que significa hablar de personas con formas de ver y de pensar como sujetos escolarizados. A través de dichos programas, las personas acceden al ritual de instrucción (materialización del currículo) es decir, a ser alfabetizados, recién alfabetizados, neolectores o escolarizados: aprenden a leer, a escribir y a contar para producir saberes sobre sí mismas, saberes adquiridos en el proceso escolar que se afirman, a veces, por el hecho de que ellos mismos descalifican otros saberes construidos en sus prácticas sociales familiares y de trabajo, es decir, por la condición de renuncia de sus saberes de lo cotidiano, de

sus dichos ingenuos, locales, particulares, regionales. En el proceso de escolarización aprenden cómo acoplar su cultura a los saberes escolares, aunque eso signifique la necesidad de renunciar a su cultura para acceder a la construcción de una identidad de sujeto escolarizado.

Nos interesa en estas líneas llamar la atención sobre las experiencias de escolarización como experiencias de constitución de identidades. Esas experiencias se afirman por medio de los rituales, como ya dijimos, rituales de revelación de sí, de rememoración de sí y de evaluación de sí. No problematizamos las actividades pedagógicas por su contenido, sino por sus rituales, que incluyen determinados modelos de personas y de héroes, que ofrecen los textos, la música; los modos de vigilar la producción de esos decires de sí, corrigiendo, diciendo a quien dirigirse; la divulgación de narrativas de sí en los medios y piezas publicitarias de programas de gobierno; las ceremonias de final de cursos de alfabetización en los cuales las personas adultas reverencian la escuela como el lugar sagrado de aprendizaje.

¿Qué sujeto se conforma a través de esos procesos? El ritual nos interesa porque está asociado a la adopción de reglas, por la riqueza de significados que tienen las relaciones interpersonales; estudiar los rituales nos ayuda a descubrir hasta qué punto éstos están siendo un obstáculo a la expresión y el reconocimiento de las experiencias de la persona con vistas a la constitución plena de sí misma.

Más allá de las narrativas de vida, hay una gramática enfocada hacia las situaciones de recuperación de la autoestima, de la autoimagen, de la autonomía y de la relación directa con la construcción de la identidad. Con esa gramática puesta en práctica, elaboran el conocimiento sobre ellos mismos, y es así como el currículo de la educación de jóvenes y adultos ejerce un verdadero juego en el que se colocan técnicas específicas que las personas no escolarizadas, o con bajo nivel de escolarización, utilizan para comprender lo que son o lo que podrían ser.

Consideramos que es importante problematizar el proceso de escolarización, principalmente aquel asociado a la visión colonialista, no con el

objetivo de abandonarlo, pero sí de colocarlo en contrapunto con otras versiones de educación sustentadas por discursos de frontera, como son los discursos pos-coloniales o pos-occidentales.

### Recomendaciones para la acción

Las siguientes recomendaciones pueden ser útiles tanto en el campo del diseño curricular como en el contexto de la práctica educativa:

- Restituir el carácter de acontecimiento histórico a cualquier proceso educativo (curricular o didáctico).
- Problematizar las experiencias que en los currículos aparecen como superficialmente multiculturales, como son las fechas conmemorativas.
- Seleccionar y organizar el currículo con los temas culturales de tal forma que se traigan a escena los conocimientos y acontecimientos que han sido históricamente silenciados.
- Organizar el currículo como un texto abierto a otra política de las culturas, de las voces y de las experiencias de profesores y alumnos.
- Problematizar los saberes que son descalificados en el momento en que se define lo que es alfabetización/escolarización del joven y del adulto: ¿quién es el sujeto hablante, que al mismo tiempo es el sujeto que se minimiza cuando se vanagloria al sujeto escolarizado?

### Lecturas sugeridas

- MIGNOLO, WALTER (1996), "Posoccidentalismo: las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latino-americanos) de área", *Revista Iberoamericana*, vol. LXII, núm. 176-177, julio-diciembre:  
<http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/issue/view/256/showToc>
- LARROSA, JORGE (1994), "Tecnologias do eu e educação", en Tomaz Tadeu Silva (ed.), *O sujeito da educação*, Petrópolis, Vozes, pp. 35-86:  
<http://pt.scribd.com/doc/52294633/Larrosa-Jorge-Tecnologias-do-eu-e-educacao>

Traducción: Dora Benveniste y Luz Margarita Mendieta