

La escritura en la construcción de la identidad: una práctica en enseñanza de jóvenes y adultos

► Roseana Costa Leite
Ana Paula Rossi¹

El trabajo aborda el desarrollo de un Proyecto de Educación para Jóvenes y Adultos de una institución académica, en un barrio periférico de un municipio del Estado de São Paulo, Brasil.

En este proyecto se formuló la propuesta del trabajo con el código escrito literario, estímulo para el avivamiento de la memoria que recupera la lectura personal y social, permitiendo la reconstrucción de las relaciones entre los conocimientos escolares y los del imaginario social. La escritura autobiográfica, denotada por la actividad literaria y epilingüística, se torna base para la exploración de los contenidos de varias áreas del conocimiento sea histórica, geográfica, lógica, matemática, ciencias físicas y biológicas.

Para fundamentar esta investigación partimos del estudio sobre el concepto de *resentimiento social*, tal como lo formula María Rita Kehl (2004), y la concepción de educación que orienta toda la investigación se encuentra en Paulo Freire, que sintéticamente denominamos *educación para la emancipación y para la libertad*.

1. Introducción

El Proyecto de Educación de Jóvenes y Adultos, Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, São Paulo –PEJA/PROEX/UNESP/Car–, es un proyecto de acción extensionista, de contenido académico mediante la imprescindible interacción de la enseñanza y la investigación, ejecutado por Unidades Universitarias de la UNESP que mantienen cursos de licenciatura en el área de educación, que más allá de la formación de educadores de jóvenes y adultos, tiene entre sus prioridades garantizar estudios a aquéllos que no tuvieron oportunidades educacionales.

El Proyecto de Educación de Jóvenes y Adultos, coordinado y supervisado por la Pró-Reitoria, de Extensión Universitaria está constituido así: a) Pró-Reitor de Extensión Universitaria; b) Un coordinador general y su respectivo suplente; c) Un coordinador local y su respectivo suplente; d) Un técnico administrativo para fines de asesoramiento. En cada unidad, inicialmente, el grupo fue constituido por el coordinador local y cinco alumnos de graduación, con derecho a la beca de extensión universitaria, para actuar como educadores de jóvenes y adultos en las clases formadas con base en la demanda conjunta levantada entre la comunidad interna y externa de la institución.

¹ Roseana Costa Leite y Ana Paula Rossi son Profesoras de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad Estatal Paulista, São Paulo, Brasil. Traducción del portugués al castellano de Fausto Gabriel Ruíz Fuentes.

El PEJA tiene por objetivos: contribuir a la definición de políticas públicas en EJA dirigidas a la formación de ciudadanos críticos y participativos y de educadores populares; proponer prácticas educativas que apunten a la participación social sin perder de vista los contenidos escolares; trabajar la autoestima y la comprensión de la identidad personal, social, profesional y política para una mejor calidad de vida y una permanente humanización; permitir la continuidad de estudios en otros niveles de enseñanza y contribuir a la ampliación de debates sobre la cuestión de la educación de jóvenes y adultos. La concepción freiriana de educación, educación para la emancipación y para la libertad, fundamenta el proyecto y determina los aspectos pedagógicos y metodológicos de sus acciones.

El presente trabajo se enfoca en el desarrollo del Proyecto en una clase localizada en un barrio periférico, se destacan algunas cuestiones centrales observadas durante el proceso de alfabetización de los alumnos; presenta algunos resultados y procura reflexionar sobre las relaciones establecidas entre sus participantes, educadores y educandos.

El proyecto de educación a jóvenes y adultos, PEJA/PROEX/Araraquara, inició sus actividades en el municipio de Araraquara y en el barrio Yolanda Ópice, desde el comienzo del proyecto en el 2001. En las reflexiones y discusiones ocurridas durante las reuniones semanales de estudio y planeamiento, una observación se tornó común a todos los graduandos que participan en el trabajo de educación de jóvenes y adultos: el hecho que el proceso de enseñanza-aprendizaje desencadena, más allá del progresivo dominio del código escrito y del proceso lógico, alteraciones en la vida cotidiana de los alumnos y en la construcción de su autoestima. Tal cuestión, en un primer momento, parecía apuntar a la necesidad de investigaciones acerca de los criterios a ser considerados en la evaluación de la educación de jóvenes y adultos, teniendo en cuenta que los datos –centrados en el proceso de escolarización– *strictu sensu*, tendían a desconsiderar otros procesos importantes. En un segundo momento, el reconocimiento de este hecho destacó la importancia de incluir en el planeamiento del trabajo, como uno de sus objetivos, la preocupación por la construcción de la calidad de vida y de la autoestima de los educandos.

También percibimos que los propios graduandos, en la posición de monitores/educadores, experimentaban cuestionamientos acerca de su propia formación, de sus concepciones y aspiraciones. El contacto con una determinada realidad, que presupone esfuerzos de análisis y acción, como una especie de laboratorio docente, producía efectos en su vida académica y personal.

De esta manera, se intentó construir una propuesta de trabajo que abarcara tales preocupaciones y, concretamente, resultó en el desarrollo de los contenidos escolares de enseñanza fundamental, en una clase de EJA, a partir de la escritura autobiográfica de los educandos y educadores participantes, esto con la finalidad de detectar e integrar elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de reconocimiento de sí, de la realidad histórica vivida y de la invención de sí, desde una perspectiva cambiante de

esta realidad.

También se intentó buscar una ruta de investigación que posibilitara reflexionar sobre los indicadores de evaluación de la educación de jóvenes y adultos, a partir de ahí, traer a la luz aspectos significativos para la toma de decisiones políticas sobre este nivel de enseñanza.

2. La educación de jóvenes y adultos: un análisis

Una perspectiva para el análisis de las políticas educacionales, desde el punto de vista de la democratización² de la educación, se ofrece por el acompañamiento y estudio de la educación de jóvenes y adultos, de aquella parcela de la población que estuvo fuera del sistema formal de educación y, por uno u otro motivo, se encuentra en una situación de exclusión, incluso por parte de la atención del sistema educacional público, ya que consiste más en el área de asistencia social y de voluntariado comunitario o religioso. Este hecho puede ser entendido en la medida en que el financiamiento educacional tiene prioridad en la enseñanza fundamental (ocho clases) regular en la edad correspondiente (de 7 a 14 años), y los demás niveles (infantil, preescolar, medio, suplementario o EJA) dividen los recursos, muchas veces, insuficientes. Más allá de los proyectos enfocados social y geográficamente, se puede mencionar la política de cuotas para negros, indios y estudiantes de escuelas públicas, que no llega a constituir un sistema público alternativo que atienda las diferentes demandas ligadas a culturas o identidades.

En el proyecto en cuestión, la referencia teórica adoptada, es decir, la perspectiva de Paulo Freire,³ destaca la preocupación por el registro cultural de los educandos jóvenes y adultos. Un eje de la concepción freiriana de educación prevé el reconocimiento del universo lingüístico de los componentes del grupo como la forma para conocer y explorar los elementos de significación en la vida de aquellos hombres y mujeres, las referencias a su trabajo, valores, relaciones sociales, conciencia política, etc. Se trata de, a partir de lo conocido, traer a la memoria el conocimiento histórico y social, para ampliar la lectura del mundo de los componentes del grupo, como forma de constituir un proyecto social y cultural.

En el trabajo con estas clases, las observaciones permiten constatar que se trata, en la mayoría de las veces, de una población que siente la exclusión económica y social, como también una exclusión de la sociedad alfabetizada, lo que les hace cargar la culpa por esta situación, pues se perciben personalmente responsables de esta última forma de exclusión.

Fue posible percibir entonces que muchas de estas personas intentan alejar el recuerdo

2 Por democratización de la educación entiéndase la participación ampliada y directa de la población en la definición de la política educacional, sus directrices básicas, financiamiento y en la forma de su implementación.

3 Paulo Freire. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

de una situación de violencia simbólica o no, frente a la cual no supieran o no pudieran reaccionar y esta impotencia o cobardía detona un dolor siempre revivido como víctima. Podríamos decir que son aquéllos a quienes la promesa de la República no alcanzó, aquéllos que no obtuvieron el estatuto de ciudadanía y que asumen una valorización negativa de su identidad, a partir de los rasgos culturales, geográficos y de raza entre otros. Como nos enseña Kehl (2004),⁴ la consecuencia de esto es la parálisis política; la autora entonces nos recuerda que los acontecimientos traumáticos vividos por un grupo minoritario no pueden ser olvidados por la sociedad, so pena de que éstos nunca puedan apoderarse de la historia como sujetos.

Kehl (2004) destaca la actualidad política del tema del resentimiento, tema atravesado por la política y entiende que su referencia es la constelación afectiva que sirve a los conflictos del hombre contemporáneo, entre las exigencias del individualismo y los mecanismos de defensa del yo.

Resentirse significa atribuir a otro, a quien delegamos en el momento anterior, el poder de decidir por nosotros y que, por esto, detenta la responsabilidad por nuestro sufrimiento. Por tanto, dice respecto a la imposibilidad de volverse sujeto, representa la imposibilidad de olvidar o superar un agravio; el prefijo *re* indica la repetición mantenida por aquél que fue ofendido.

Para Kehl (2004), el concepto de resentimiento se aproxima al de recaladura, en la medida que la culpa que el resentido insiste en atribuir a otro es la cara manifiesta del sentimiento inconsciente de su propia culpa; el resentido es incapaz de vengarse en tanto en cuanto fue impotente para reaccionar a los agravios e injusticias sufridas. Para que se instale el resentimiento es preciso que la víctima no se sienta a la altura de responder al agresor, que se sienta débil o inferior. En este sentido, la condición para el resentimiento es la ocurrencia de una relación de dependencia infantil con otro, supuestamente poderoso, de quien cabría proteger o reconocer su valor. Expresa también el rechazo del individuo por salir de esta dependencia.

En el resentimiento, el otro es representado por las figuras que en la infancia tenían poder para proteger, premiar y castigar. Las exigencias de amor y reconocimiento son dirigidas al otro, lo que determina que el resentido se presente como perjudicado, como víctima.

El resentimiento es la afeción característica de las incertidumbres generadas en las democracias liberales modernas, que aluden a todos los individuos con la promesa de una igualdad social incumplida en los términos en la que fue simbólicamente anticipada. De esta manera, el resentimiento en la política puede describirse como una situación en que la igualdad es reconocida formalmente, mas inalcanzada en la práctica. Por ende, los sectores inferiores de la sociedad resienten de la falta de igualdad

4 M. R. Kehl *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

como *privación*.

Según la autora, dos condiciones son necesarias para producir resentimiento político: por un lado, el presupuesto simbólico entre opresor y oprimido, por el otro, que la ley democrática sea interpretada como donación de los poderosos y no como una conquista popular. El resentimiento en la política se produce a través de la ley democrática, que representa la anticipación simbólica de la igualdad de derechos, y por las prácticas paternalistas de dominación, que predispone a la sociedad a esperar pasivamente esta igualdad.

Por tanto, el presupuesto del resentimiento es una cobardía moral, la renuncia a un deseo en nombre de la sumisión hacia algún otro que después, no obstante, es cobrada.

El resentido es el sujeto característico de las incertidumbres ocurridas en muchos de los conflictos sociales contemporáneos. Por ejemplo, el estado espiritual de las personas que se sienten rezagadas en la carrera de las rivalidades profesionales del capitalismo salvaje. El perdedor se entiende perjudicado por la convalidación real y social desarrollando una afección persistente.

Para Kehl “El sistema capitalista produce situaciones desfavorables reales para un gran contingente de trabajadores; en la imposibilidad de determinar la causa de una derrota, la queja es admitida socialmente.” (2004: 28)

La presencia del resentimiento en la cultura política brasileña tiene dos aspectos: en primer lugar, siglos de dictadura paternalista generaron la expectativa popular de que los líderes tenían el poder y la obligación de resolver los problemas que afligen a la sociedad. La pasividad producida por esta expectativa y la dificultad con la que el compromiso se instancia en la acción política favorece a una actitud de deuda resentida a causa de lo que no fue hecho por el gobernante.

En segundo lugar, el resentimiento surge por efecto de una incapacidad autocrítica por parte de militantes históricos en analizar su responsabilidad en las derrotas sufridas y acusar a los fuertes por el uso de la fuerza.

Es posible percibir que el resentimiento es una afección que no escucha decir su nombre, pues cuando es interpelado revela su rostro negativo de envenenamiento psíquico y moral. Mientras que su culto, bajo una pretendida pureza moral, goza de simpatía por parte de la mayoría.

3. Educación de adultos: una experiencia

El contacto y el proceso de alfabetización permiten percibir, también, que la educación de jóvenes y adultos alcanza resultados trascendentes a este proceso envolviendo la calidad de vida de los educandos, sus hábitos y el modo de interpretarse a sí mismos. O sea, el trabajo en educación de jóvenes y adultos extrapola el sentido inicial de la adquisición del lenguaje escrito. La EJA aporta más significados al ser evaluada a través

de los beneficios y cambios que acarrea en la vida de los involucrados. En ese sentido, la valorización de la identidad y el fortalecimiento de la autoestima se vuelven objetivos primordiales para el desenvolvimiento de los contenidos escolares, que deben partir de la realidad del educando, su cotidianidad e historia para que hagan sentido en su vida. Entonces, durante la práctica de salón de clases, observamos que los contenidos dirigidos al rescate de la memoria promueven un mayor interés del educando y un mayor desarrollo tanto de la escritura como de la actitud ante la vida.

Sin embargo, hablar sobre la memoria, explicitar los problemas y dificultades, no se vuelve tarea fácil aun cuando en el grupo existe una gran complicidad y unión. En el salón de clases percibimos que, a pesar de que los educandos ya se conocían entre sí y a los profesores, esto no bastaba para que hablaran sobre sus vidas. Salvo algunas excepciones, el público de la EJA atraviesa por grandes dificultades, desde financieras hasta emocionales, son personas que fueron discriminadas por innumerables razones y se hallan en disgusto al recordar su propia historia.

Según Kehl (2004), si el sujeto está convencido de que sufre por no poder olvidar lo que le hicieron, ni borrar sus consecuencias, su implicación queda comprometida. Así, el sufrimiento no sirve como punto de partida para una actitud investigadora, sino como punto de anclaje a una pretendida inocencia. No es tan fácil romper la cerrazón de un sufrimiento tan justificado y ahí acontece el *acto de voluntad* que sustenta el resentimiento. La repetición de la queja, como toda repetición, es el vehículo del gozo, mas trabaja también en defensa de la integridad narcisista del yo.

La indagación analítica al respecto de la responsabilidad por el agravio puede desplazar al resentido del lugar del quejumbroso, de modo que pase a indagar sobre su propia responsabilidad. Cuantas más razones de queja encuentren validación en la realidad social a la que pertenece el sujeto, más difícil es sacarlo del lugar de víctima para indagar sobre sí y su responsabilidad, sobre lo que lo hace sufrir.

A partir de la semejanza entre las manifestaciones de la melancolía y el resentimiento, Freud las denomina como la constelación anímica de la rebelión, se trata del rechazo activo del sujeto para aceptar una pérdida.

Para los educandos, hablar sobre su propia vida significa iniciar un proceso de rompimiento con la culpa y el miedo de no haber aprendido antes algunos de los contenidos fundamentales para la vida en nuestra sociedad. Se culpan por creer que no se esforzaron lo suficiente para continuar en la escuela o entrar a ella temiendo al error, que ya es esperado por ellos pues se ven como personas ignorantes o menos capaces que otras.

Percibiendo esa dificultad en la expresión implícita en los gestos y en el habla, en el constreñimiento y negación del propio pasado, decidimos desarrollar un trabajo con el cuerpo y actividades que posibilitasen otras formas de expresión. El cuerpo carga con marcas sociales que denuncian la violencia vivida que, al ser liberado, promueve la creación y un mejor conocimiento de sí.

El cuerpo, en cuanto producto y productor de la cultura, sigue normas sociales, sin embargo, también se expresa como potencia creadora. Se moldea a las imposiciones sociales, pero se coloca a su vez como resistencia. En la cultura popular el cuerpo es una expresión de otra racionalidad, que no es la racional instrumental, y ella denota una memoria social (Lara, 2004).⁵

Cuando pensamos en un rescate de la cultura popular, para una educación dirigida a la emancipación a través de la libertad como propone Paulo Freire, comprendemos que la cultura es una mezcla de resistencia y tensas necesidades, juego de conformismo y resistencia (Chauí, 2006)⁶ telas de múltiples significaciones. De ese modo el cuerpo es construido y forma sus simbologías, sus paradigmas y su sentido “ético y estético”, como sugiere Lara (2004).

Por tanto, es necesario visualizar el cuerpo en su unidad y en pluralidad, en su hacer colectivo, en sus intenciones y deseos. El cuerpo carga marcas de nuestra identidad, registros que desde el punto de vista de la razón filosófica occidental es despreciado, no obstante, es ínsito a la cultura de las comunidades en su quehacer cotidiano.

Martin-Barbero (1997),⁷ al estudiar la recepción en la comunicación social, propone el rescate de la complejidad de la vida cotidiana como espacio de producción de sentido. El cuerpo está inserto en lo cotidiano no sólo por ser medio de reproducción de la fuerza de trabajo, sino también a través del carácter lúdico, libidinal, deseoso, de las relaciones con los medios.

Según Lara (2004), el cuerpo comienza a construir sus formas solamente cuando es visto como importante fuerza laboral, bélica, capitalizable, manipulable o cuando es descubierto como mecanismo del obrar humano, en sus deseos, voluntades y realizaciones.

En un salón de clases, para desarrollar un trabajo que pretenda explorar la memoria personal, poniendo atención a la memoria social e histórica, es relevante la percepción, a partir de actividades que exploran la expresión del cuerpo, de esos aspectos que componen la imagen corporal y su forma de ser en el mundo: las reglas sociales manifiestas en orientaciones para acciones, o sea, el propio dominio del cuerpo a través del control de normas sociales y su forma de representación simbólica como la edificación de los deseos y la pulsión creadora (Lara, 2004).

Foucault (1990)⁸ expone, a partir de estudios sobre las instituciones carcelarias y la sexualidad, que cuando el poder está directamente ligado al cuerpo funciona como una red de dispositivos o mecanismos a los que nada, ni nadie, escapa. En ese sentido, el cuerpo es observado por la posibilidad de educarlo y adiestrarlo para determinadas conductas. Los mecanismos utilizados para ello ejercen el control de la vida de los hombres: aumentando

5 L.M. Lara. *O sentido ético-estético do corpo na cultura popular*. Campinas, 2004 (tese) UNICAMP.

6 M. Chauí, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo : Editora Cortez, 2006.

7 J. Martín-Barbero. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

8 M. Foucault. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

su fuerza de trabajo y disminuyendo su capacidad de revolución, aumentando su fuerza económica y disminuyendo su fuerza política. A pesar de considerar las relaciones de poder marcadas en el cuerpo, resaltamos el sentido del mismo como manifestación cultural. En la cultura popular, como nuestro objeto de estudio, notamos un cuerpo reprimido pero, a su vez, que resiste, asimila la cultura hegemónica y crea sus propios dispositivos de transgresión. Como afirma Chauí (2006), la cultura popular no es externa a la cultura dominante, se efectúa por dentro de ésta como reproducción y rechazo.

En la EJA, por lo tanto, al asumirnos al rescate de la cultura popular, no tuvimos como principio una visión idílica que buscara un sentido de pureza, más bien, reafirmamos la idea de que la cultura popular se impone en cuanto es reprimida. No está separada de la cultura erudita, sino en su interior, resistiendo y conformándose, a través de las recreaciones y resignificaciones de su propia lógica ante las nuevas necesidades.

4. Descripción de las actividades y aspectos metodológicos

Para este trabajo intentamos fundir los contenidos de historia, geografía, ciencias y lengua portuguesa, actividades de autoconocimiento y expresión corporal, junto con actividades artísticas. Para la planeación partimos de un tema cotidiano: la violencia, privilegiando la violencia simbólica ejercida a través de las discriminaciones, también desarrollamos un programa de profundización histórica por medio de la identificación de las raíces históricas de cada elemento del grupo y la localización geográfica de estas raíces, por ejemplo, lugar donde nacieron los abuelos y padres, lugar de nacimiento de los educandos, donde pasaron su infancia, entre otras posibilidades. Como nuestro trabajo se enfocaba en el cuerpo decidimos, también, preparar clases que explicasen el cuerpo como una construcción social y biológica, organizando clases sobre el cuerpo biológico.

De manera concomitante, seleccionamos fragmentos de textos literarios que contuvieran la expresión de memorias vividas en algún tiempo determinado, la infancia, la juventud o la vejez. Entre los objetivos contemplados, podemos destacar el contacto con un ejemplo de memoria, con la literatura y autores brasileños, y con una forma de expresión escrita y literaria. En un primer momento, los textos eran presentados para la lectura desde la perspectiva de la fruición literaria; posteriormente, se realizaba el análisis del vocabulario como forma de dirimir la duda y enriquecer su léxico, en seguida, se escogían algunas estructuras lingüísticas sobre las cuales eran propuestas actividades de variación o modificación, por ejemplo, de número, de género, persona o tiempo. Incluso podían ser agregados términos al modo de complementos nominales y verbales así como adjuntos adverbiales o nuevas estructuras de la frase. La actividad final de este trabajo comprendía la elaboración de un texto propio. Entre los textos seleccionados pueden ser mencionados los escritos de Graciliano Ramos, Viriato Correa, Machado de Assis,

Guimarães Rosa, entre otros.

También se incorporaba a la clase la discusión de algún tipo de prejuicio, seguida por alguna actividad artística y/o corporal. Sobre discriminación de género, por ejemplo, realizamos ejercicios de estiramiento, relajamiento y expusimos la letra de una canción para discutir la construcción social del género. La letra habla sobre el universo de la niña que se transforma en mujer, la tradicional canción de Luís Gonzaga el *Xote da Meninas*, algunos educandos ya conocían la canción y cantaron, recordando cuando la habían aprendido. Posteriormente, cada educando hizo una muñeca, pensando en la música, con materiales diversos. Al hacer la muñeca recordaban la infancia y, al mismo tiempo, imprimían características personales en cada una.

Sobre el tema de prejuicio racial, discutimos fragmentos de artículos del periódico que demostraban el prejuicio vivido por los negros, en varios sectores de la sociedad, y fueron presentadas las raíces de la historia brasileña, explicando la utilización del negro como mano de obra esclava y la forma en la que se dio su integración en nuestra sociedad. Para ello utilizamos un mapamundi donde fueron presentados el continente africano y descripciones de las navegaciones. En otra clase, se desarrollaron ejercicios de estiramiento y de expresión corporal por medio de la danza con una música que habla sobre África: *Mama África*, de Chico César. Discutimos la letra de la canción y después trabajamos con arcilla. Durante esta actividad los educandos se sintieron muy bien, una señora dijo que estaba muy feliz, aun desconociendo el motivo, sólo recordaba que en la infancia había jugado mucho con arcilla.

En la clase que discutimos el prejuicio contra los migrantes, algunos ya habían atravesado por eso y una de las alumnas mencionó que el problema estaba en la desvalorización de la profesión: “Cuando los del norte [de Brasil] llegan a São Paulo sólo hacen trabajo pesado, todos vienen a ser peones.” Asimismo, fue realizado un abordaje que mostraba cómo, históricamente, se dio el desarrollo del sureste y cuáles fueron los motivos de la pobreza del noreste.

Durante el semestre se realizaron varias actividades corporales, como ya mencionamos, también abordamos, como tema de clases, el cuerpo humano. Inicialmente discutimos la interioridad y exterioridad del cuerpo y sus formas de comunicación a través de los sentidos. En esa clase nos propusimos hacer un puente entre lo biológico y social, se discutieron, por tanto, clasificaciones como belleza y fealdad, mal gusto y buen gusto, que son percibidas por los sentidos, pero interpretadas a partir de aparatos socialmente contruidos.

Posteriormente, se presentaron las principales estructuras que componen nuestro organismo: desde célula, tejido y órgano, hasta sistema. El interés se centraba en la comprensión de la interrelación de las diferentes partes que componen el cuerpo y promueven el funcionamiento del organismo. La clase se ilustró con figuras, con deposiciones de los educandos sobre enfermedades y las relaciones iban surgiendo. Una de las alumnas mayores (76 años) dijo: “parece que la gente tiene un montón de bichitos en el cuerpo ¿no?”

Cuando contábamos con pocos alumnos, existía necesidad de regresar a la discusión en otra clase, aun así, se demostraba interés. Este registro es importante, pues la ausencia de los alumnos es común en la educación de jóvenes y adultos.

El recuerdo de la violencia vivida causa desaliento, pero relacionada al trabajo corporal, pudimos, por medio de lo lúdico, liberar mentes y espíritus para una nueva percepción de sí. La violencia al interiorizarse impide una percepción entera de sí, causando una baja autoestima que dificulta la aprehensión de los contenidos escolares. Se coloca como negación de la vida y como negación de nuevas posibilidades de aprendizaje.

Así las actividades de danza, relajamiento, expresión corporal y respiración permitieron el contacto y la recuperación de la memoria y también promovieron un autococonocimiento. En cada actividad se realizaron trabajos con dibujos, pintura o arcilla, para incentivar la creación y expresión por el arte. Con ello los educandos conseguían expresar los prejuicios vividos y exteriorizar sus angustias, lo cual era transformado, posteriormente, en escritos autobiográficos. De esta manera, conseguían también reconstruirse al convertir la percepción que tenían de sí y aprehenderse como sujetos, con capacidad de modificarse ellos mismos y su realidad. Adquirían nuevos elementos para entender la realidad y entenderse dentro de la misma. La felicidad incomprendida expresa la dimensión de este tipo de trabajo para esa clase de EJA. Y los contenidos escolares son aprendidos más fácilmente en esta posibilidad de juego de re-conocimiento.

Una alumna negra que explicó, en una de las primeras discusiones sobre el prejuicio racial, haber vivido este tipo de violencia en la que “acabó parando en el hospital de tan lastimada que quedó”, afirmó que los negros eran más prejuiciosos que los blancos. Afirmaciones como ésta, sobre los negros, son comunes y demuestran la interiorización del prejuicio, esto hace que no exista identidad, porque “no me acepto y no siento que pertenezco a esta raza”.

Otra observación importante fue al respecto de la *fiesta junina*. Los educandos toman esta fiesta como un momento de ruptura con la rutina de las clases. Según Lara (2004), la fiesta es un momento de instauración de un nuevo orden, nuevos códigos, se rompen valores para concretar nuevos. La fiesta como manifestación popular es un espacio para la devoción y la rebeldía, en la fiesta, el tiempo es otro con respecto del tiempo en el salón de clases, y es el espacio que promueve una mayor unión entre todos.

5. Conclusión

Observar el grupo de alumnos, estimular sus intereses y reconocer sus demandas, proporciona posibilidades de enriquecimiento y diversificación del trabajo en educación de jóvenes y adultos. La consideración de su saber, sus valores, y dudas permiten hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo, las relaciones entre el grupo más

profundas y humanas y las transformaciones requeridas más fáciles.

Este proceso está compuesto por descubrimientos mutuos, de tal forma que se confunden los papeles de quién enseña y quién aprende.

El contacto con una realidad educacional determinada también suscita la transformación de los graduandos que actúan como educadores de jóvenes y adultos; éstos, a su vez, aprenden a ser sujetos de la docencia, pues el trabajo se desenvuelve en un proceso de creación continuo. Creación de los educadores y de los alumnos, ambos sujetos, y la acción pedagógica recupera su compromiso ético: contribuir para la formación humana y ciudadana.

Referencias bibliográficas

- Bosi, E. (1999). *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chauí, M. (2006). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Editora Cortez.
- Foucault, M. (1990). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1969). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kehl, M. R. (2004). *Ressentimento*. São Paulo : Casa do Psicólogo.
- Lara, L.M. (2004). *O sentido ético-estético do corpo na cultura popular*. Campinas, (tese) UNICAMP.
- Martín-Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.