

**ALFABETIZACION DE ADULTOS EN  
AMERICA LATINA:  
PROBLEMAS Y TAREAS**

**Rosa María Torres**

**ciudad**



centro de investigaciones

Av. La Gasca 328 y Carvajal / Quito - Ecuador

Casilla Postal 8311 / Teléfonos: 230192 / 549221

**Alfabetización de adultos  
en América Latina:  
Problemas y Tareas**

*Autora: Rosa María Torres*

*Primera edición: CIUDAD 1990*

*Copyright: CIUDAD 1990*

*Quito - Ecuador, 1990.*

## **INDICE**

Presentación.....	5
Acciones nacionales de alfabetización de adultos en América Latina: una revisión crítica. ....	7
Alfabetización: ¿estancamiento o avance? .....	27
América Latina frente al Año Internacional de la Alfabetización: lecciones de la experiencia ecuatoriana .....	41
Post-alfabetización: los problemas recurrentes .....	53

## **PRESENTACION**

*Hemos reunido aquí cuatro trabajos elaborados entre 1988-1989 y presentados como exposiciones o ponencias en eventos nacionales e internacionales. Su tema central: la alfabetización y la post-alfabetización, referidas ambas fundamentalmente al ámbito de la educación de adultos.*

*El tema tiene plena vigencia en el momento histórico en que vivimos. 1990, declarado por las Naciones Unidas "Año Internacional de la Alfabetización", nos ubica en el centro mismo de la discusión y la acción en torno de esta problemática. La estrategia mundial "Educación para Todos", acordada por los gobiernos del mundo en la Conferencia realizada en Jomtien, Tailandia, entre el 5-9 de marzo de 1990, sirve de marco y respaldo a toda una década de esfuerzos que aspiran, entre otros, a un año 2000 libre de analfabetismo.*

*El tema no es ajeno a la realidad y a la coyuntura particular del Ecuador. La reciente Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño" (mayo - septiembre 1989) trajo al escenario nacional una renovada conciencia sobre la vieja presencia de esta problemática, y una renovada acción para encararla apelando al espíritu solidario de toda la sociedad. Analfabetismo y alfabetización han pasado a ser tér-*

*minos familiares y reconocibles para los ecuatorianos, tanto como la problemática misma que éstos nombran.*

*Precisamente, los artículos y exposiciones que se incluyen aquí surgieron al calor de esta campaña, alimentados por su dinámica y sus lecciones prácticas. En ellos se encontrarán repetidas referencias y ejemplos extraídos de la misma, desde una perspectiva nacional e incluso desde una visión interna, derivada de mi propia inserción en este proceso como Directora Pedagógica de la campaña. Pero se encontrará sobre todo, como en la campaña misma, un sustento y una perspectiva latinoamericana.*

*Al reunir hoy estos trabajos no pretendemos otra cosa que aportar a esa reflexión y ese debate a los que nos invita el "Año Internacional de la Alfabetización" y a los que, como ecuatorianos y como latinoamericanos, nos convoca la propia realidad social y educativa de nuestros países.*

**Rosa María Torres**  
**Quito, agosto de 1990**

## ACCIONES NACIONALES DE ALFABETIZACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA: UNA REVISION CRITICA<sup>1</sup>

Tomar en serio la problemática del analfabetismo, asumiendo la ambiciosa meta trazada para el año 2000, supone, entre otras cosas, encarar con profundidad y espíritu crítico una revisión de lo hecho hasta hoy en materia de alfabetización en los diversos países latinoamericanos.

Este trabajo pretende contribuir a este objetivo, destacando algunos problemas, contradicciones y errores recurrentes que vienen presentándose en la planificación y ejecución de acciones nacionales de alfabetización de adultos en el contexto latinoamericano.

Aunque para el relevamiento de estos problemas estamos tomando como referente central la modalidad **campaña** (caracterizada comúnmente por su carácter masivo e intensivo, así como por una participación social amplia, apelando a un recurso alfabetizador voluntario, generalmente con participación activa de jóvenes estudiantes), problemas similares pueden encontrarse de hecho en el caso de los **programas** (entendidos como acciones de más largo plazo).

---

1 En su versión original, este artículo apareció publicado bajo el título de "Los desafíos de una campaña nacional de alfabetización", **El Comercio**, Suplemento La Liebre Ilustrada, Quito, 25/9/88. La presente versión, revisada y ampliada, fue presentada como ponencia en la mesa redonda sobre "Analfabetismo y alfabetización en América Latina y el Caribe", en ocasión de PROMEDLAC III (Tercera Reunión Regional Inter-gubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe), UNESCO, Guatemala, 26-30 junio 1989. Publicado en: **Boletín Nº 19 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, agosto 1989; **La Piragua**, Nº 2, CEAAL, Santiago de Chile, junio 1990; **Cadernos de Educação Popular**, Editora Vozes-NOVA, Rio de Janeiro, 1990.

## 1. Idealismo y voluntarismo

Idealismo y voluntarismo usualmente acompañan a programas y campañas de alfabetización. Objetivos y metas excesivamente ambiciosos se estrellan a menudo contra una realidad que, objetiva y subjetivamente, se resiste a los ritmos, las cantidades y calidades esperadas.

Al mismo tiempo que el proceso alfabetizador estimula y pone al descubierto potencialidades humanas inimaginadas, en general todo termina siendo más lento y complejo que lo programado: la convocatoria a alfabetizandos y alfabetizadores, la capacitación y movilización de estos últimos, la elaboración, impresión y distribución de los materiales didácticos, el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Se presentan más dificultades que las esperadas en los intentos por ganar la batalla de la opinión pública, movilizar y mantener viva la disposición de alfabetizandos y alfabetizadores, coordinar los esfuerzos de los diferentes organismos estatales involucrados, lograr la participación de los organismos no-gubernamentales, conciliar los intereses y roles de las diferentes instancias del gobierno y de la sociedad civil, montar un dispositivo ágil y eficiente de comunicación hacia adentro y hacia afuera, llevar un control de lo que está sucediendo en todo el país, etc.

El proceso de enseñanza-aprendizaje suele deparar sorpresas. Los alfabetizandos de carne y hueso -campesinos, pobladores, obreros, amas de casa, trabajadores en general- están lejos de comportarse como el alfabetizando ideal que presuponen por lo general sesudos planes, cronogramas y métodos: ese hombre y esa mujer ávidos de alfabeto, inmunes al cansancio, a las enfermedades y a los problemas, que asisten regular y puntualmente a clases, tienen con quién dejar a sus hijos pequeños, avanzan rápida y homogéneamente, oyen bien y ven perfectamente las minúsculas letras de la cartilla, etc.<sup>2</sup>

---

2 Una y otra vez nos enfrentamos a serios problemas de visión y audición, incluso entre población joven. Son conocidas las campañas de .....  
*continúa*

A menudo, también, la metodología y los materiales didácticos resultan pensados para condiciones humanas y materiales ideales: alfabetizadores expertos y creativos, líderes naturales y seguros de sí mismos, hábiles para el diálogo y sabios en el manejo de casi cualquier tema, lectores avezados acostumbrados al manejo de manuales de recomendaciones, sistemáticos en la planificación de sus clases y en la redacción de su diario de campo... No es difícil, por otra parte, que las recomendaciones didácticas presupongan lápices, cuadernos, pizarra, tiza, mesas, sillas, luz y silencio inexistentes. En ello, la marcada raigambre urbana de los planificadores juega evidentemente su papel.

Es esta aureola idealista la que propicia la ilusión de las fórmulas rápidas y los tiempos récord de alfabetización. Típicamente, programas y campañas suelen plantearse como meta la "erradicación" del analfabetismo, no solo desestimando con ello la magnitud de tal empresa sino pasando por alto la propia condición estructural del analfabetismo en nuestras sociedades. No es extraño, por ello, que tal propósito erradicador no llegue a cumplirse, debiendo mantenerse la alfabetización como un esfuerzo permanente y de largo aliento, más allá de los límites puntuales del programa o la campaña en cuestión<sup>3</sup>.

Evidentemente, sacar adelante una campaña nacional de alfabetización requiere altas dosis de mística, idealismo, volun-

---

viene pie 2 .....

recolección de anteojos que tuvieron lugar primero en Cuba y después en Nicaragua, en la marcha de sus respectivas campañas de alfabetización. Esto, sin embargo, no parece haberse asimilado en la programación de muchas acciones posteriores, en las que el problema tiende a aparecer como un "imprevisto". Igual podría afirmarse respecto de la ya corriente e inevitable incorporación de niños a los programas de alfabetización de adultos, sin que se tomen con anterioridad las medidas (organizativas, pedagógicas y de otra índole) para manejar adecuadamente esta situación.

- 3 Recordemos por ejemplo que, en el caso de Nicaragua, a pesar de la seriedad y masividad del esfuerzo, al término de la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980 quedó un 12.9% de analfabetismo residual, lo que obligó a cambiar a último momento la consigna de "Territorio Libre de Analfabetismo" por la de "Territorio Victorioso sobre el Analfabetismo".



tarismo. No obstante, la posibilidad de éxito parecería radicar en el cuidadoso equilibrio entre un sano idealismo y un riguroso realismo.

## 2. La premura por arrancar

Ligada sin duda a las grandes dosis de idealismo y voluntarismo está generalmente la premura por arrancar. Revolucionario o no, es ya común en América Latina que cada nuevo gobierno venga con su propuesta de alfabetización bajo el brazo e intente ponerla en marcha durante la primera mitad de su período de gobierno.

Más allá de las obvias diferencias, en la justificación de tal premura suelen estar de por medio dos premisas: una que se refiere a las posibilidades mismas de la alfabetización como medida de alcance nacional, como herramienta de justicia social y de labor político-ideológica, y otra que tiene que ver con el **momentum**, es decir, con la anticipación del eventualmente rápido deterioro de la situación económico-social del país y de la propia consiguiente popularidad del gobierno y, por tanto, de su capacidad de convocatoria para una tarea nacional<sup>4</sup>.

Trátase de campañas o programas, usualmente el tiempo ha revelado ser insuficiente para la cantidad y complejidad de tareas que supone montar una acción nacional de alfabetización, contando para ello con la movilización masiva de la población. Como es evidente, imprevistos, errores e improvisaciones no poco importantes emergen como resultado de la premura y la presión.

---

4 En particular, las campañas de alfabetización han sido una de las primeras medidas tomadas por los gobiernos revolucionarios no sólo en América Latina y el Caribe (casos de Cuba, Nicaragua y Granada) sino en otras partes del mundo. En el caso del actual gobierno ecuatoriano, presidido por Rodrigo Borja, la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño" fue anunciada un mes después del cambio de mando, pretendiéndose iniciarla cuatro meses más tarde. Además de los cuestionamientos que levantaron diferentes sectores por la premura y la falta de planificación, la propia realidad se encargó de mostrar la necesidad de postergar algunos meses el inicio de la campaña, por encima de todo condicionamiento coyuntural.

Ciertamente, no hay recetas fijas para determinar fechas y plazos óptimos. En todo caso, la consideración del momento y la coyuntura político-ideológica apropiada, en objetiva contradicción con los tiempos y ritmos que exige una empresa educativa nacional como ésta, suele pesar más que las consideraciones de eficacia pedagógica.

### **3. La tentación del "modelo"**

El notorio éxito e impacto de las campañas de alfabetización realizadas en Cuba (1961) y Nicaragua (1980), ha llevado, en América Latina, a una fuerte tendencia hacia la modelización e incluso idealización de estas experiencias, o bien a su rechazo por razones ideológicas.

En cualquier caso, en la imitación o en el rechazo, está presente la caricaturización del "modelo". Unos y otros se empeñan en ver en dichas campañas empresas infalibles en el logro de sus objetivos, negando lo que el propio sentido común reconoce como obvio: la existencia de contradicciones, problemas y errores de diversa índole que -bien sabemos- son propios de toda empresa humana.

No son ni cubanos ni nicaragüenses los responsables de esta situación. Por el contrario, suelen ser ellos los primeros en enfatizar la imposibilidad de universalizar modelos y quienes advierten sobre la necesidad de buscar respuestas propias, adecuadas a cada realidad y coyuntura concretas. El problema, más bien, suele estar del lado de los receptores, cuando lo que predomina es la acriticidad, la avidez por recetas como sustituto al análisis de la propia realidad.

Por otra parte, siendo innegable la importancia de conocer de cerca experiencias excepcionales como las realizadas en contextos revolucionarios, ello no sustituye la necesidad de recuperar aquellas llevadas a cabo en contextos no revolucionarios, aquellas de las que se nutre en definitiva la historia latinoamericana de alfabetización.

En todo caso, todo intento de aproximación a otras experiencias en busca de elementos que ayuden a orientar la propia

sólo tiene sentido en una perspectiva: la perspectiva de ir al encuentro de la propia especificidad. Y, en esto, nada puede sustituir la sistematización y la recuperación crítica de la propia experiencia nacional acumulada.

En búsqueda de esa especificidad, no es difícil que la propia realidad lleve a respuestas similares a las encontradas en su momento por Cuba o Nicaragua. No obstante, lo que queda como un interrogante es la posibilidad de llevar adelante acciones de este tipo y magnitud en contextos diferentes.

De hecho, fuera del contexto particular en que dichas campañas se llevaron a cabo, resultan irreproducibles muchos de esos elementos que precisamente convocan la atención y la emoción de quienes ven la clave en el "modelo": la amplia movilización de la juventud, la mística y el espíritu de compromiso que contagia a toda la sociedad, la perspectiva de un objetivo común, etc. Al mismo tiempo, contextos no revolucionarios permiten ventajas específicas que requieren ser analizadas y explotadas.

#### **4. El divorcio entre Estado y sociedad civil**

Evidentemente, la posibilidad de universalizar la educación, de hacer realidad la educación como un derecho de todos, y, por ende, la resolución del problema del analfabetismo, es una tarea que compete fundamentalmente al Estado. No obstante, ello mismo es imposible sin la participación activa de toda la población y de las instituciones y organizaciones de la sociedad civil. Esto, lejos de ser una realidad dada, se plantea en nuestros países como una difícil conquista.

En efecto: el punto de partida es generalmente un profundo e histórico divorcio entre Estado y sociedad civil, arraigado en marcados celos y hasta rechazos que operan de lado a lado, y que dificultan en la práctica una labor integrada y conjunta cuando surge la propuesta de una acción alfabetizadora bajo iniciativa estatal.

Visto desde el lado del Estado, de sus instituciones y funcionarios, tiende a primar una visión hegemónica y hasta mono-

pólica respecto de su papel en la alfabetización de adultos, minimizándose y hasta rechazándose la existencia misma de esa otra historia y de esa otra experiencia acumulada al margen del Estado, entre múltiples organismos no-gubernamentales y organizaciones populares, a menudo con un carácter contestatario y alternativo a las acciones gubernamentales.

Así, cuesta a los funcionarios del Estado (y, en particular, a los de los Ministerios de Educación) abrirse al apoyo, la asesoría o la incorporación de profesionales que vienen de "afuera". Por el otro lado, desde la perspectiva no-gubernamental, ha tendido a primar y a reproducirse una visión homogénea de Estado, al que se atribuyen ahistóricamente todos los vicios de un Estado antipopular.

En este contexto de enfrentamiento y conflicto, no suele resultar fácil la convocatoria a esa participación amplia, nacional y pluralista que muchas veces acompaña a las propuestas gubernamentales cuando se trata de montar una acción nacional de alfabetización. Revisar concepciones y actitudes largamente arraigadas parece, entonces, una necesidad que compromete la seriedad y la madurez política de ambos lados.

### **5. La falta de información sobre la situación de partida**

A pesar de la larga trayectoria que tiene la alfabetización en América Latina y en cada país en particular, cada nueva acción alfabetizadora parece montarse en el vacío.

No es raro que responsables y planificadores, enfrentados a la tarea de diseñar el plan de alfabetización, descubran que no hay experiencia ni capacidad técnica acumulada, que no hay evaluaciones sobre los resultados y el impacto de acciones anteriores, que no existen diagnósticos confiables sobre la situación actual. Por su parte, la premura por arrancar aconseja privilegiar la acción por sobre la investigación, el acopio y la sistematización de la información.

Lo cierto es que la falta de tiempo y de información contribuyen a una planificación muy débil, basada en números gruesos, ideas generales e innumerables suposiciones que llenan el lugar de las interrogantes. Incluso las estadísticas de analfabetismo que se manejan a nivel oficial llegan a ser dispares e inconsistentes, al no contarse con ningún respaldo en los datos de la realidad<sup>5</sup>.

En el terreno de la alfabetización de adultos parece exacerbarse esa nefasta tendencia que viene caracterizando a la educación en general: la tendencia a asociar información e investigación a números, estadísticas, porcentajes, cuadros. A esta información cuantitativa apuntan fundamentalmente censos y encuestas, cuando se hacen. No obstante, los aspectos cualitativos, tanto o más necesarios y decisivos en el éxito o el fracaso de cualquier proyecto educativo, suelen pasarse por alto.

¿Qué opina el país sobre el proyecto alfabetizador?. ¿Qué opinan los sectores sociales con cuya participación activa se cuenta?. ¿En qué clase de terreno prende la idea de la alfabetización entre unos sectores populares absortos en la lucha por la supervivencia?. ¿Qué sentimientos, expectativas o frustraciones han dejado entre la población anteriores acciones de alfabetización?. ¿Qué experiencia y qué aporte posible hay entre las instituciones no-gubernamentales, las organizaciones populares y la sociedad civil en general?.

Estas y otras son preguntas fundamentales de cuya resolución depende, en buena medida, la eficacia de una empresa alfabetizadora, tanto más si lo que está en juego no es el modelo de una acción estatal, autoritaria y paternalista, sino de una acción participativa, capaz de involucrar a la población no solo como mano de obra sino como fuerza pensante y deliberante en las decisiones que tienen que ver con el diseño y ejecución del proyecto.

---

5 Es ya corriente que censos y encuestas realizados ex-profeso en vísperas del inicio de una acción alfabetizadora masiva revelen índices de analfabetismo más elevados que los manejados oficialmente. Es recurrente, asimismo, la constatación de la inconfiabilidad de los datos de analfabetismo proporcionados por los censos de población, tanto por la inadecuación de las preguntas orientadas a detectar el analfabetismo como por problemas en su implementación y procesamiento.

## 6. La falta de recursos humanos calificados

La alfabetización y, en particular, la alfabetización de adultos, ha tendido a ser vista como una tarea no requerida de estudio ni de especialización, como un campo eminentemente ligado a la buena voluntad y destinado a la acción. Resultado de ello, son verdaderamente escasos en América Latina los especialistas en este campo.

De hecho, continúa arraigada la idea de que cualquiera que sabe leer y escribir puede convertirse en alfabetizador, así como la idea de que cualquier educador es automáticamente, por el hecho de serlo, un educador de adultos. Típicamente, el maestro de escuela pasa a ser visto como el natural depositario de la tarea de alfabetizar a los adultos. Una y otra vez nos enfrentamos, en nuestros países, a la poderosa ideología que ve en el maestro al único agente posible de educación. De ahí que, ante la propuesta de involucrar en las tareas de la alfabetización a jóvenes estudiantes, líderes comunitarios o voluntariado en general, no solo los maestros sino la sociedad toda reacciona defendiendo la profesionalización como requisito indispensable y suficiente para asumir dicha tarea.

Además de la falsa premisa de que buen educador es aquel que estudió para ser maestro, tal percepción niega la especificidad de la alfabetización de adultos respecto de la alfabetización infantil, así como las concepciones y prácticas obsoletas que vienen acompañando todavía a esta última, todo ello vinculado obviamente a la débil formación y a la falta de actualización pedagógica que caracteriza a una parte importante del magisterio latinoamericano, por lo menos en determinados países<sup>6</sup>.

Por lo demás, herederos de una larga tradición de alfabetización de adultos, la experiencia práctica y los años de servicio

6 Es poco aun lo que sabemos acerca de las diferencias específicas, sobre todo de orden pedagógico, entre la alfabetización infantil y la alfabetización adulta. Estudios que han venido haciéndose con niños muestran, en todo caso, la necesidad de una profunda revolución pedagógica en el ámbito de la alfabetización infantil. Sin embargo, ajeno a estas consideraciones, el maestro de niños, enfrentado a adultos, traslada mecánicamente no sólo los hábitos pedagógicos que maneja en el aula, sino el tipo de relación maestro-niño al que está acostumbrado.

han llegado a constituirse, por definición, en categorías básicas para definir al "especialista", configurándose así una verdadera generación de especialistas largamente vinculados a la historia de alfabetización de cada país, viejos baluartes educativos entre quienes se encuentran maestros jubilados o por jubilarse, varios de ellos vinculados en su momento a la época de oro de instituciones como el CREFAL, en México, pero a menudo anclados en una visión que no ha incorporado los desarrollos recientes dentro del campo de la educación de adultos.

Sin negar el valor de la experiencia práctica acumulada por muchos de estos actores vivos de la alfabetización en cada uno de nuestros países, es innegable la necesidad de un empeño sistemático de formación e incorporación de nuevos cuadros. Ello reclama del Estado no sólo abrirse a la colaboración de profesionales y organismos no-gubernamentales, sino dedicar esfuerzos y recursos específicos a la tarea de formación de cuadros especializados en este campo.

Ello reclama, asimismo, abrirse a la asesoría internacional, creando condiciones para una asesoría efectiva y eficiente, y superando las estrechas barreras chauvinistas que a veces parecerían aconsejar aquello de que "más vale malo conocido que bueno por conocer". Ello implica, a su vez, para los organismos oferentes de tal asesoría internacional, una selección cuidadosa de sus expertos, revisando esquemas burocráticos y formalistas que a veces tienden a primar por sobre criterios de calidad y eficiencia técnica.

Una acción nacional de alfabetización es una gigantesca empresa en la que se combinan dos dimensiones centrales: una organizativa y una pedagógica. De la buena marcha de la una depende la buena marcha de la otra. Lograrlo requiere no solo entusiasmo y trabajo, sino ciencia y técnica. No solo en el ámbito técnico-pedagógico, sino también en el ámbito organizativo la improvisación suele tener costos muy altos.

Una acción nacional de alfabetización es un desafío a la creatividad, un llamado a la audacia y a la ruptura de esquemas preconcebidos. En este sentido, no sólo para los alfabetizadores sino para los propios cuadros de dirección y coordinación

tal empresa exige capacitación, formación, autoeducación, reeducación.

## **7. La perpetuación y homogeneización de un discurso "innovador"**

Si la educación es un campo marcado por un gran rezago e inercia, ello resulta particularmente cierto para la educación de adultos y, dentro de ésta, para la alfabetización.

Luego de un período de importantes renovaciones y rupturas, ubicado hacia fines de los años 60 e inicios de los 70, es indudable que la alfabetización de adultos pasó a un relativo estancamiento, envolviéndose en un discurso y en una práctica circulares y repetitivos, poco o nada alimentados con teoría, investigación, sistematización, evaluación.

Las fértiles ideas y movimientos articulados fundamentalmente alrededor de los planteamientos de Paulo Freire en la década de los 60, que imprimieran una nueva dinámica educativa en América Latina, han continuado reproduciéndose a menudo en versiones no solo anquilosadas sino empobrecidas, que niegan la propia evolución de Freire así como los avances teóricos y prácticos de la alfabetización en estos últimos años<sup>7</sup>.

El discurso fue perpetuándose y homogeneizándose sin atención a la especificidad de cada situación, a los cambios que el contexto socio-económico y político de América Latina ha venido mostrando, a la propia experiencia práctica acumulada. Una y otra vez asistimos, en los últimos años, al planteamiento de objetivos, estrategias y concepciones educativas que se autocalifican como "innovadoras" pero que en buena parte no hacen sino repetir, a lo sumo con una nueva fraseología, viejos postulados que efectivamente innovaron dos décadas atrás.

---

7 Al respecto puede verse: R.M. Torres, **Educación popular: un encuentro con Paulo Freire**, CECCA/CEDECO, Quito, 1986; Edições Loyola, Sao Paulo, 1987; TAREA, Lima, 1988; Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1988.



Es notoria, en efecto, la existencia de una fraseología común entre programas y campañas de alfabetización de adultos en América Latina. Términos tales como **educación bancaria, educación liberadora, educación domesticadora, diálogo, acción-reflexión-acción, palabra generadora, temas generadores, reflexión crítica, problematización**, etc, se inscriben inequívocamente en una perspectiva que niega los métodos bancarios, el autoritarismo, la verticalidad y la acriticidad, y aboga por la participación, la concientización, la reflexión crítica, el aprendizaje mutuo entre educadores y educandos, etc. No obstante, junto a la falta de conceptualización y profundización teórica de tales planteamientos, siguen siendo enormes las brechas entre este discurso renovador y su respectiva práctica<sup>8</sup>.

Ello nos revela la urgente necesidad de la investigación y el desarrollo teórico dentro del campo, así como la necesidad de una formación integral, sistemática y prolongada de los cuadros encargados de la tarea alfabetizadora, superando los fáciles esquemas de capacitación instrumental en métodos y técnicas, y apuntando hacia un enfoque teórico-práctico que englobe los diferentes aspectos (sociales, pedagógicos, epistemológicos, etc) que hacen a toda tarea educativa.

## **8. La tensión entre lo técnico-pedagógico y lo político-ideológico**

Desde que el término **alfabetización** pasó a asociarse al término **concientización**, la alfabetización pasó a verse en América Latina como una herramienta privilegiada de trabajo político-ideológico. Poco a poco, las preocupaciones pedagógicas han venido perdiendo terreno frente a las preocupaciones propias de la **concientización**.

La afirmación de que la alfabetización no consiste simplemente en aprender a leer y escribir se ha vuelto un lugar común, destacándose con ello la necesidad de una alfabetización no reducida a los aspectos instrumentales de la lecto-es-

<sup>8</sup> Para un análisis al respecto puede verse: R.M. Torres, **Discurso y práctica en educación popular**, Textos N° 9, CIUDAD, Quito, 1988; UNLUIJ Livraria Editora, Ijuí, Brasil, 1988.

critura, expresamente inscrita en una dimensión social y un objetivo político-ideológico.

No obstante el reconocimiento de esta doble dimensión integrada de la alfabetización (y de cualquier proyecto educativo), la compleja tensión entre los aspectos técnico-pedagógicos y los aspectos político-ideológicos generalmente se resuelve mal, sobredimensionándose lo uno o lo otro. Privilegiar el objetivo de una lectura y escritura comprensivas conduce muchas veces a minimizar la dimensión más directamente social del proceso alfabetizador. Por el otro lado, privilegiar dicha dimensión social significa, a menudo, sacrificar el aprendizaje en tanto proceso didáctico de adquisición de la lecto-escritura.

Al mismo tiempo, la (falsa) idea de que es en **LA CARTILLA** y en sus contenidos explícitos donde se define la orientación político-ideológica de la alfabetización (y no en la relación educativa misma), fue llevando crecientemente a depositar la atención en los materiales didácticos, vigilando celosamente la selección de palabras y temas, cargando de contenidos densos los manuales y talleres de capacitación de los alfabetizadores.

En este contexto, una acción alfabetizadora con participación de una pluralidad de sectores, instituciones y organizaciones sociales, se ve enfrentada a una lucha por el control y la orientación político-ideológico del proyecto, lucha que, en su concreción más inmediata, suele girar en torno a la definición de los contenidos<sup>10</sup>

9 Ejemplos de este tipo abundan. Políticos, maestros, periodistas, etc, desconociendo a menudo los requisitos técnicos que implica la elaboración de materiales didácticos para la alfabetización, se consideran autorizados para reclamar o proponer la inclusión de determinados temas y palabras. En el caso de la Campaña "Monseñor Leonidas Proaño" del Ecuador, por ejemplo, ha habido quien ha acusado a la cartilla de "machista" por haber postergado la palabra MUJER hasta la Unidad 9... En Nicaragua, el Comandante Tomás Borge, hablando en la plaza, prometió que lo primero que aprendería a leer el pueblo nicaraguense sería **CARLOS FONSECA**, sin detenerse a considerar la adecuación o no de esas palabras para fines alfabetizadores. Quienes programaron la cartilla "El Amanecer del Pueblo" debieron atenerse a esa promesa...

10 Así, por ejemplo, en el caso de la Campaña "Monseñor Leonidas Proaño" del Ecuador, derecha e izquierda se han disputado el ...  
*continúa*

Cómo zanjar esto democráticamente, teniendo en cuenta los intereses de los sectores populares, y no cayendo en la tentación de hacer del proyecto alfabetizador una herramienta propagandística del gobierno o del partido gobernante, es un desafío que pone a prueba la capacidad política del gobierno.

## **9. Las visiones negativas del analfabetismo y del analfabeto**

Tradicionalmente, en el campo de la alfabetización de adultos, ha venido manejándose un discurso profundamente estigmatizador tanto en relación a la problemática del analfabetismo como a la condición misma de la persona analfabeta.

De alguna manera, se ha generalizado y hasta transnacionalizado una terminología común fácilmente reconocible

---

*viene cita 10....*

desciframiento de las "verdaderas" intenciones político-ideológicas de la campaña a partir de un análisis de la cartilla de alfabetización, la cual toma como eje la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es curioso cómo, a partir de la mismas palabras y textos, unos llegan a la conclusión de una alfabetización "comunizante" y otros a la denuncia de una alfabetización "dometisticadora", "reformista", "acrítica". Así, de este mismo texto incluido en la cartilla a propósito del derecho a la propiedad privada, la derecha ha dicho que fomenta el odio de clases y la subversión, mientras sectores de la izquierda radical han denunciado que, a través del mismo, se induce al lector a respetar la propiedad privada.

Angel va en el bus  
Lleva un machete y un atado de comida.  
Está regresando a su pueblo.  
Su familia le espera para cosechar los sembríos  
en su propio terrenito.  
Después dará una mano en las tierras comunales.  
Angel salió esta mañana del ingenio  
donde corta la caña todos los años.  
Está contento. Ahorró unos cuantos sures  
para terminar de pagar las escrituras del terreno.

Angel piensa: ¡Cuánto cuesta tener algo propio!  
Y después cae en cuenta: Todo tiene dueño.  
El machete y el terreno son suyos.  
Las tierras comunales son de la cooperativa.  
Angel no conoce al dueño del ingenio.  
¿El chofer será el dueño del bus?  
Y las carreteras, ¿también tienen dueño?

que identifica el analfabetismo con términos tales como: **lacra social, azote, flagelo, plaga** y hasta **vicio**. Tratándose todos ellos de términos aplicables a enfermedades y patologías, no es extraño que, concomitantemente, se hable de la “**erradicación**” del analfabetismo.

La propia palabra **analfabeto** define a esta persona por una carencia (la falta de alfabeto), asociada a su vez a ignorancia y a calificativos y analogías recurrentes (**ciego, reo cultural**, etc), que evocan la imagen de un impedido o un minusválido, y no la imagen de una persona normal, cuya característica específica es simplemente la de no saber leer ni escribir.<sup>11</sup>

---

*viene cita 10...*

Asimismo, respecto de la UNIDAD 5, referida al derecho a la libre expresión y cuyo texto dice SU OPINION VALE. SI NO LA DICE, RENUNCIA A UN DERECHO, sectores de izquierda protestan por tratarse de una “afirmación idealista que no conduce a ninguna discusión sobre la censura, la represión a los periodistas, la monopolización y privatización de la prensa, la televisión y la radio”, agregando que “el alfabetizando deberá contentarse con un nivel descriptivo que no siquiera llega a la denuncia, peor aun se plantean o analizan las causas estructurales de la realidad de injusticia y pobreza en que se desenvuelve, o las salidas colectivas transformadoras que el pueblo ha intentado y forja todavía para su liberación. La famosa ‘problematización’ de la realidad para comprenderla y transformarla brilla por la ausencia”. (En: “**Alfabetización, democratización social y desmovilización popular**”, Cuaderno Testimonio Nº 5, CDDH, Quito, mayo 1.989).

- <sup>11</sup> Transcribimos a continuación fragmentos de un artículo titulado “La tragedia del analfabeto” (revista Vistazo, Guayaquil, enero 1989), por considerarlo altamente representativo de estas visiones y terminologías grotescas usualmente vinculadas al analfabeto:

“Víctima de su **ineptitud**, es decir, de su **ignorancia**, en medio de la complejidad de los hábitos de nuestro tiempo, sufre sin alivio las humillaciones de una notoria **invalidez comunicativa**... El analfabeto, el **infeliz iletrado**, no sólo tiene que tropezar a diario con las dificultades emanadas de su **semipenumbra espiritual**, sino que debe resignarse, por fuerza, a conocer únicamente a medias el disfrute de sus derechos... Se ha de entender que me estoy refiriendo a una especie concreta de analfabetismo, que cualquiera es capaz de advertir entre nosotros: la que se encarna entre los **indigentes más indigentes** del país. Es decir, entre los trabajadores humildes, los desocupados, los **mendicantes** y los **malvivientes** de los tugurios de nuestras ciudades... Porque toda esa muchedumbre de **desposeídos**, aumentada con los millares de **gente ruda** que pueblan algunas de las aldeas de la sierra, la costa y el oriente, es la que de veras forma la parte mayor de la masa de ecuatorianos que soporta una absoluta **depauperización educativa**...”.

No se trata solo de un problema terminológico. Tal fraseología pone sobre el tapete una profunda incomprensión de la problemática, alimentada por una ideología discriminadora del analfabetismo y del analfabeto, todo lo cual trasluce aun entre quienes rechazan las posturas elitistas y discriminadoras, y se pronuncian por el respeto y la valorización de la cultura popular, las formas de comunicación oral, etc. De ahí que el discurso democrático y liberador muchas veces no tenga una correspondencia en la práctica pedagógica concreta, donde se vuelcan a menudo los prejuicios que el discurso niega.

Revisar a fondo y revolucionar la terminología tradicionalmente asociada al analfabetismo, implica entonces revolucionar concepciones y actitudes largamente arraigadas en el sentido común, como ideología legitimadora al fin y al cabo de la condición de analfabeto.

Ningún analfabeto se siente interpelado como tal. El analfabetismo no es una lacra a erradicarse, sino un fenómeno social complejo a entenderse y a encararse. La persona analfabeta, se ha dicho repetidas veces, no es ignorante. El alfabetizador no es un civilizador ni un culturizador ni un portador de antorchas. Para entenderlo y asumirlo es preciso comprender mejor no sólo la problemática del analfabetismo, sino los aspectos sociales, culturales, lingüísticos y propiamente educativos que están involucrados en la apropiación del lenguaje escrito.

## **10. La falta de historicidad de las acciones**

Las sociedades latinoamericanas han experimentado profundos cambios en los últimos 20 años. Han emergido nuevos actores y movimientos sociales. El término "desarrollo" cedió paso a los de "crisis", "deuda externa", etc. Los medios masivos de comunicación han invadido espacios otrora considerados fuera de su alcance. La tecnología ha experimentado un avance notable. El conocimiento ha avanzado.

Sin embargo, todo ello no parece haberse incorporado al análisis y la comprensión de los procesos de alfabetización de adultos, al replanteamiento obvio que exigen los nuevos tiempos y las nuevas condiciones a preguntas claves tales como: ¿qué es alfabetizar?, ¿para qué alfabetizar?, ¿cómo alfabeti-

zar?.

Hoy en día, el discurso y la práctica alfabetizadora con adultos continúan, en buena medida, repitiendo aquellos mismos esquemas de hace 20 años. ¿En qué medida, sin embargo, sigue teniendo validez la vinculación entre alfabetización y desarrollo, entre alfabetización y trabajo, entre alfabetización y mejoramiento de la calidad de vida?. ¿En qué medida se han modificado las necesidades y las motivaciones por alfabetización en un contexto de aguda crisis económica y lucha por la supervivencia, y ante la arremetida de medios audiovisuales tan poderosos y extendidos como la televisión?.

Todos estos temas, analizados profusamente por las ciencias sociales latinoamericanas, han pasado casi sin rozar el campo de la alfabetización. De hecho, es notoria la falta de vinculación y realimentación entre científicos y educadores, entre las ciencias sociales y humanas y la educación como campo de análisis e investigación.

Actualizar el campo, desde una perspectiva múltiple e interdisciplinaria, enfrentándolo a las interrogantes y los nuevos desafíos que plantea la realidad latinoamericana y nacional, es una necesidad impostergable y una tarea que compete a un esfuerzo integrado de las ciencias.

### **11. La falta de continuidad de las acciones**

Un problema crónico que viene enfrentando la alfabetización de adultos, tanto a nivel gubernamental como no-gubernamental, tanto en contextos revolucionarios como no-revolucionarios, es la falta de continuidad de las acciones.

Cuando hablamos de “continuidad” nos referimos a dos cuestiones: por un lado, la necesidad de continuar la alfabetización como una tarea permanente y sistemática, y, por otro, la necesidad de dar continuidad a la educación de los nuevos alfabetizados.

La verdad es que, como hemos dicho, ninguna campaña o programa puntuales han sido ni pueden ser capaces de resolver de una vez y para siempre el analfabetismo, no al menos en países como los nuestros donde éste viene arrastrando perfiles

masivos. La problemática del analfabetismo sólo puede ser encarada a través de un esfuerzo sostenido y sistemático que no se agota en una campaña, ni siquiera en un período de gobierno. 1990, Año Internacional de la Alfabetización, está por ello previsto como el año de arranque de toda una década de esfuerzos mundiales destinados a lograr la meta de llegar sin analfabetismo al año 2000.

Si pensar la alfabetización como una estrategia y una tarea de largo aliento es una necesidad fundamental, no lo es menos asegurar, desde la propia planificación de la alfabetización, el necesario refuerzo y continuidad que ésta requiere entre los nuevos alfabetizados para hacer de ella una herramienta verdaderamente útil y socialmente productiva.

No obstante, aun en el caso de campañas realizadas en contextos revolucionarios, la energía social centrada en la preparación de la campaña y, posteriormente, en su ejecución, ha impedido en general una visión estratégica de más largo plazo, con las consecuentes dificultades en la implementación de un tránsito inmediato e igualmente masivo hacia la post-alfabetización o hacia un programa regular de educación de adultos.<sup>12</sup>

De hecho, América Latina y el Tercer Mundo en general vienen no sólo generando analfabetos "puros", sino ejércitos de analfabetos "regresivos" y "funcionales", producto de débiles e incompletos esfuerzos de alfabetización e incluso escolarización, agravados por una falta de continuidad y uso práctico de la lecto-escritura. ¿De qué sirve invertir tanto dinero y energía social en campañas que apenas logran cumplir con niveles elementales de alfabetización, si no se garantiza la posibilidad de su continuidad y profundización?

---

<sup>12</sup> Para un análisis al respecto, en el caso de Nicaragua, ver: "De alfabetizando a maestro popular: la post-alfabetización en Nicaragua", en: R.M. Torres, *Nicaragua: revolución popular, educación popular*, CRIES-Editorial Línea, México, 1985. Ver también: R.M. Torres, *9 tesis sobre la alfabetización alternativa: reflexiones en torno a la experiencia nicaragüense*, Cuadernos Pedagógicos N° 3-4, Fundación Fernando Velasco, Quito, 1983; Textos N° 10, CIUDAD, Quito, 1988.

Evidentemente, esto exige a los Estados mirar más allá del cálculo político electoralista y cortoplacista, proponiéndose la programación de procesos educativos que superen el período de rigor formalmente establecido para el ejercicio de gobierno. Si de encarar con seriedad el problema del analfabetismo se trata, es evidente la necesidad de superar el clásico círculo vicioso que lleva a cada nuevo gobierno a ese eterno “borra y va de nuevo” de campañas y programas de alfabetización.



## ALFABETIZACION: ¿ESTANCAMIENTO O AVANCE?<sup>13</sup>

A las puertas del Año Internacional de la Alfabetización y a una década del año 2000, año para el cual los gobiernos del mundo se han comprometido a resolver el problema del analfabetismo, parecería que los latinoamericanos no tenemos demasiados motivos para vanagloriarnos respecto de nuestra situación en este terreno. No es éste un momento para la auto-complacencia sino más bien para una profunda revisión retrospectiva de lo hecho.

Habría que empezar por puntualizar que, cuando se habla de **alfabetización y analfabetismo**, en general se asocia ambos términos exclusivamente con adultos. Sin embargo, la raíz de esta problemática está en la infancia y en la escolarización infantil. No hablamos de niños analfabetos pero deberíamos hacerlo porque, en nuestros países, existen altas probabilidades de que un niño de 6 años sea un analfabeto potencial. De la misma manera que pueden calcularse tasas de esperanza de vida, bien podríamos calcular tasas de esperanza de analfabetismo.

Hablar pues de analfabetismo y alfabetización es hablar tanto de adultos como de niños. De hecho, ambas problemáticas están relacionadas entre sí. No relacionarlas viene siendo, precisamente, parte del problema. Mientras no se resuelva la problemática de la alfabetización infantil, no habrá manera de resolver la problemática de la alfabetización adulta.

Otra reducción usual de la noción de analfabetismo se refiere a concebir como **analfabeto** solamente a aquel que no sabe leer ni escribir, asociándose a éste, a su vez, con aquel que ja-

13 Exposición hecha en el panel "La alfabetización de adultos en América Latina: balance y perspectivas", Jornadas Ecuatorianas de Educación Popular - CEAAL, CIESPAL, Quito, 8-9 junio 1989. Incluida en la memoria de dicho evento, CEAAL, Santiago de Chile (en prensa).

más fue a la escuela. Los censos de población, de hecho, nos ofrecen solo este dato de analfabetismo: el analfabeto que se autodeclara tal, el llamado **absoluto** o **puro**. Sin embargo, ésta es apenas la manifestación más evidente de una problemática mucho más amplia y compleja que presenta el fenómeno del analfabetismo.

Las cifras nos indican que la cobertura escolar sigue siendo insuficiente, lo que determina en buena medida la continua reproducción del analfabetismo. Pero el problema no es únicamente de cobertura sino de ineficiencia del sistema escolar. No solo la falta de acceso a la escuela genera analfabetismo. Quienes acceden a ella pueden perfectamente abandonarla sin haber logrado aprender a leer y escribir comprensivamente, con un sentido de utilidad práctica de este conocimiento para la vida. Esto es lo que, en suma, viene conociéndose como **analfabetismo funcional**, una problemática que empieza a levantar enorme preocupación en el mundo entero, no solo en los países subdesarrollados sino también en los altamente desarrollados.

El analfabetismo funcional no es sino un reflejo de la ineficiencia y la ineficacia del sistema escolar. Miles de niños y jóvenes que terminan la primaria, e incluso la secundaria, no adquieren a pesar de todos esos años de estudio una capacidad real de lectura y escritura, ni están habilitados para manejar ese conocimiento productivamente, en la vida diaria, más allá de la situación formal de un aula y un texto escolares.

Analfabetismo absoluto y analfabetismo funcional se complementan con otra gran problemática: el llamado **analfabetismo regresivo** o **analfabetismo por desuso**. En definitiva, la situación por la cual una persona declarada alfabetizada regresa al analfabetismo, sugiriéndose -como literalmente denota el segundo término- que ello derivaría principalmente de una falta de uso de la lectura y la escritura.

Hay discusión respecto de esta problemática y de su concepción. Así, hay quienes sostienen que el problema no es de desalfabetización o pérdida de lo aprendido, sino de niveles in-

suficientes de alfabetización, con lo que, el dado por "alfabetizado", no lo está realmente.

Lo cierto es que, independientemente de cómo la conceptualicemos, la problemática es real y extendida. Por un lado, suelen en efecto ser elementales los niveles de alfabetización generalmente alcanzados en programas y campañas destinados a adultos. En ello inciden un conjunto de factores: corto tiempo, problemas diversos asociados a los alumnos adultos (cansancio, inasistencia, problemas de vista u oído, etc), voluntariedad y débil entrenamiento de los alfabetizadores, escasa atención puesta sobre los aspectos pedagógicos y didácticos de la alfabetización, etc. El perfil de "alfabetizado" resultante suele ser el de una persona sin dominio cabal del lenguaje escrito y, por tanto, requerida de continuidad y refuerzo sistemáticos y oportunos.

Y es aquí donde se agrega la segunda parte del problema. La discontinuidad de las acciones o su postergación más allá de límites aceptables para sostener la motivación por el estudio y retener el aprendizaje, son pan de todos los días en el terreno de la alfabetización de adultos, no solo gubernamental sino también no-gubernamental.

Hay aun otro elemento soslayado dentro de la problemática del analfabetismo y es la extendida falta de uso de la lecto-escritura entre los formalmente alfabetizados, escolarizados e incluso graduados de la universidad. En varios países de América Latina y, ciertamente, en el Ecuador, la falta de hábitos de lectura y escritura, la falta misma de gusto por leer y escribir, afectan a capas muy amplias de la población. Es muy poco lo que se lee y mucho menos lo que se escribe, aun entre profesionales, docentes, intelectuales.

¿Cuántos de nosotros leemos diariamente el periódico?. ¿Cuántos libros lee cada uno al año?. ¿Cuántos estudiantes universitarios están dispuestos a asumir lecturas extras, adicionales a las obligadas por los profesores dentro de cada materia?. Por lo demás, no solo se trata de cuánto y qué leemos y escribimos, sino de cómo lo hacemos. La lectura superficial, el hojear de titulares, la falta de claridad en la expresión por escrito, los problemas de redacción y ortografía, son, como todos

sabemos, la otra cara del problema, ampliamente reconocida y reconocible.

Esto, una vez más, nos remite al tema de la eficiencia. ¿Para qué nos alfabetizamos, en definitiva, si ese conocimiento queda reposando improductivo, estéril, sin aprovecharse en toda su potencialidad?

Visto desde esta perspectiva amplia, la problemática del analfabetismo no se limita a aquellos que solemos caracterizar como analfabetos -absolutos, funcionales o regresivos-, sino que atañe a toda la sociedad. El analfabetismo no solo tiene que ver con el adulto iletrado que jamás tuvo acceso a la escuela, sino que, de alguna manera, y con distintos grados y manifestaciones, nos toca a todos.

### **Los problemas de la alfabetización de adultos**

Si bien, como hemos señalado, analfabetismo y alfabetización abarcan tanto al mundo infantil como al adulto, aquí nos referiremos de manera específica a este último.

Quisiera empezar destacando un punto que considero importante justamente para entender la relevancia de la alfabetización de adultos y, por ende, la necesidad de fortalecer el campo: es el hecho, muy reconocido, de que en América Latina la educación de adultos y, en particular, la alfabetización de adultos, ha sido históricamente un campo generador de ideas renovadoras, agresivas, revolucionarias, que incluso han tenido un importante impacto sobre el sistema educativo formal.

Los años 60 y la primera parte de la década de los 70 fueron años de gran explosión y renovación educativa, en parte propiciada desde el marco de la educación de adultos. Aún hoy, en el terreno de la educación no-formal de adultos siguen germinando prácticas y concepciones educativas alternativas.

Sin embargo, después de este período de auge, sobrevino a nuestro juicio un gran estancamiento del campo de la alfabetización de adultos. De un tiempo a esta parte, lo que obser-

vamos es un arastre y una reproducción de viejos esquemas, en su momento innovadores, pero que no han sido suficientemente actualizados, profundizados, desarrollados. Por el contrario, ha tendido a primar la recepción acrítica y la repetición cansina de esos postulados, que fueron y siguen siendo materia prima para profundas transformaciones educativas.

Este continuo parafrasear de viejos preceptos, a lo sumo maquillados con nuevas terminologías, es claro en el Ecuador. Romper con esquemas preconcebidos, gastados de tanto repetirlos, ha sido y es hoy una batalla dentro de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño". La renovación y actualización educativa y, en particular, pedagógica, propuesta en el marco de la campaña, ha encontrado toda clase de resistencias, no solo entre los viejos cuadros sino entre las nuevas generaciones de maestros, cuya formación continúa reproduciendo concepciones, métodos y prácticas pedagógicas faltos de actualización.

La repetición circular no se limita al ámbito conceptual, metodológico, etc, sino que se extiende a marcos de referencia e interpretación social que ya no encajan con las actuales realidades socio-económicas y políticas de nuestros países. Si hace veinte años podía ser factible convocar a una persona adulta a alfabetizarse, hablándole de mejoría en sus condiciones de vida, de la relación entre educación y oportunidades de trabajo, movilidad social, etc, esto hoy ya no es así. Y, sin embargo, aun a riesgo de caer en la demagogia, a menudo continúan levantándose los mismos lemas y haciéndose las mismas promesas para motivar hacia la alfabetización. El propio sentido de educarse, de aprender a leer y escribir, adquiere nuevas dimensiones en estos tiempos de crisis, de sobrevivencia, de invasión de los medios de comunicación.

Esa misma falta de espíritu crítico, de actualización y avance, explica en buena medida la fácil adopción de "modelos". En particular, tienden a modelizarse experiencias que han mostrado ser exitosas, buscándose replicarlas muchas veces mediante el simple procedimiento de la copia, sin analizar la especificidad de cada situación y la particular conjunción de factores que hicieron que esa experiencia determinada fuera exitosa. En el fondo, parece persistir la idea de que algo "exi-

toso" lo es en todo lado y para siempre, y que solamente hay que intentar reunir algunas condiciones similares para replicar el éxito.

¿Por qué este estancamiento y cuáles son sus manifestaciones?

### **Todos sabemos de educación, todos sabemos de alfabetización**

Habría que empezar por ubicar el problema en el contexto más amplio del estancamiento educativo que viene caracterizando a muchos de nuestros países.

Como en pocos otros campos, en el de la educación todos se sienten llamados a opinar, criticar y proponer, desconociendo y hasta irrespetando toda forma de especialización. Con la educación sucede algo parecido a lo que sucede con la lengua y con la lingüística, en particular: todos hablamos, por tanto todos nos consideramos habilitados para opinar sobre el lenguaje.

Esto se acentúa, sin duda, en el campo de la alfabetización: quien sabe leer y escribir, por el solo hecho de hacerlo, tiende a considerarse calificado no solo para opinar sobre el tema sino para alfabetizar. Alfabetizar se considera algo de sentido común y de buena voluntad, más que de conocimiento. No es raro que para la alfabetización se exijan requerimientos mucho más laxos por parte del educador que para otros niveles de la educación de adultos. Aquella es la fácil, la que todos pueden. En realidad, sin embargo, la alfabetización es un campo que tiene una gran especificidad y alfabetizar es una tarea más compleja y sacrificada que muchas otras dentro del ámbito educativo.

### **Educador de niños = educador de adultos**

De por medio está, asimismo, la incomprensión o el desconocimiento incluso acerca de las diferencias que existen entre la educación de niños y la educación de adultos y, por extensión, entre la alfabetización infantil y la alfabetización adulta. El

avance investigativo y teórico en este terreno no nos permite aun determinar con nitidez estas diferencias en todas las dimensiones que implica un proceso educativo, pero por lo menos algunas de ellas están claras. No solo en el ámbito de lo social y de la relación educativa como tal -que es lo que suele destacarse-, sino en términos pedagógicos, el niño y el adulto son diferentes.

En el campo específico de la alfabetización, una de las diferencias centrales es el propio hecho de la distinta relación y manejo que tienen del lenguaje, respectivamente, un niño y un adulto. Mientras que el niño, cuando aprende a leer y escribir, todavía no ha completado su proceso de adquisición del lenguaje oral, el adulto tiene ya completo ese proceso, es un hablante nativo de su lengua y un usuario competente de la misma a nivel oral.

Esto, llevado al plano didáctico, tiene implicaciones grandes. No es lo mismo, como proceso cognitivo, la aprehensión de un código escrito respecto de un código oral que todavía no se domina (como es el caso del niño), que la aprehensión de ese código escrito por parte de un adulto que ya domina el código oral y que lo que tiene que hacer es simplemente traducir ese código oral en código escrito.

A tal punto no hay entendimiento sobre todo esto que, en este mismo momento, en nuestro país, en el marco de la Campaña Nacional de Alfabetización, estamos enfrentados frontalmente con los defensores de la idea de que basta ser maestro para poder alfabetizar a un adulto. Si hay diferencias entre enseñar a un niño y a un adulto, es evidente que el maestro también necesita aprender e incluso reaprender para poder encarar un programa de alfabetización de adultos, tanto más que en Institutos Normales y Facultades de Pedagogía los maestros se preparan como maestros de niños.

### **Manos a la obra, no hay tiempo para pensar**

Otro punto relacionado con este estancamiento es la prioridad que ha llegado a cobrar la acción dentro del campo de la

alfabetización de adultos, convertido de esta manera en un terreno fértil para el activismo y los activistas.

Quienes se dedican a ella, por lo general la asumen como una tarea en la que hay que convocar, organizar, enseñar, hacer. Todo lo que no sea HACER (PRACTICA) es considerado ESPECULAR (TEORIA). Lo que resulta particularmente incoherente con las propias premisas de ACCION-REFLEXION-ACCION y de PRACTICA-TEORIA-PRACTICA que vienen repitiéndose enfáticamente dentro del campo.

La especialización en alfabetización de adultos es aún una utopía. Salvo en muy contados casos, y en otros países de América Latina, ni Institutos Normales ni Universidades ni centros especializados de investigación ofrecen este tipo de especialidad. Pero que no se ofrezca no significa que no lo sea.

Resultado de todo ello, el educador de adultos y, mucho más, el alfabetizador de adultos, es usualmente un sujeto autodidacta, formado en la práctica, en la experiencia empírica, más que en un programa sistemático de estudios.

Las consecuencias negativas de este activismo son claras. Una de ellas, el reconocido estancamiento teórico. El sobredimensionamiento de la acción, el desprecio por la teoría, y la objetiva falta de espacios para la reflexión, el intercambio y el debate, han limitado el desarrollo de la investigación, el análisis, la profundización conceptual.

La falta de investigación ha sido, en efecto, una constante a lo largo de estos años. No solo no se ha hecho investigación vinculada de manera específica a la alfabetización de adultos, sino que no se han incorporado los importantes avances investigativos que vienen haciéndose en el terreno de la alfabetización infantil y cuyos resultados muestran ya, inequívocamente, la necesidad de una gran revolución tanto conceptual como pedagógica, que implicaría tirar mucho de lo conocido al cesto y empezar de nuevo, sobre nuevas bases, la formación de maestros, la elaboración de textos escolares y la puesta en marcha de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la alfabetización escolar infantil.



## Primero lo social, después lo pedagógico

Por otra parte, la ruptura planteada en el marco de la alfabetización de adultos respecto de las concepciones y prácticas **bancarias**, su búsqueda de distanciamiento y cuestionamiento de una educación alienada y cómplice de las injusticias sociales, le llevó a enfatizar con fuerza la dimensión social de la alfabetización, a desarrollar un discurso y una óptica eminentemente ligados al planteamiento del cambio social. Esto, visto retrospectivamente, ha venido significando un paulatino pero marcado segundo plano a la dimensión propiamente pedagógica de la alfabetización.

Automáticamente, cuando se habla de alfabetización de adultos, suele aclararse que no se trata solo de enseñar a leer y escribir, sino de aprender a leer la realidad, a escribir la historia, etc. La aclaración forma parte ya de un ritual de presentación que identifica al alfabetizador de adultos y le ubica en una posición de **compromiso social**.

Pero esta adscripción a un proyecto liberador no ha ido emparejada con el desarrollo de una propuesta pedagógica genuinamente liberadora y transformadora. La alfabetización de adultos sigue, de hecho, muy atada a la alfabetización infantil en sus versiones más tradicionales. La didáctica de la lecto-escritura ha avanzado poco o, cuando menos, no ha avanzado de manera paralela y armónica con los grandes planteamientos sociales que le sirven de marco.

El débil desarrollo de los aspectos pedagógicos y didácticos de la alfabetización ha contribuido, evidentemente, al estancamiento. Métodos alfabéticos y fonéticos, silabeo, lecturas en coro, planas de palabras, etc, vigentes en la alfabetización infantil, también continúan siéndolo en la alfabetización de adultos, aun bajo la forma de palabras, frases u oraciones generadoras, y a pesar del énfasis puesto sobre la necesidad del diálogo entre educadores y educandos, y la retórica general negadora del tradicionalismo pedagógico. En definitiva, mientras que el pensamiento y la proyección ideológico-social responden a una perspectiva de avanzada, en la didáctica se sigue todavía siendo muy conservador.

A pesar de la insistencia en los aspectos metodológicos, en la alfabetización la realidad es que la metodología se ha detenido en cuestiones y principios de orden genérico, sin profundizar en el método de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. La metodología, en definitiva, se ha ido quedando vacía de contenido didáctico.

Tradicionalmente, la preocupación metodológica ha estado centrada en cómo se enseña más que en cómo se aprende. Es decir, la cuestión se ha centrado en el punto de vista del educador, no del educando. Así, cuando se habla de **EL METODO** se está normalmente hablando del método de enseñanza, no del método de aprendizaje. Esto revela, en el fondo, la falta de diferenciación entre enseñar y aprender, procesos cualitativamente diferentes y que no necesariamente coinciden.

Este centrar la atención en la perspectiva del educador y de la enseñanza ha contribuido, en buena medida, al escaso avance en la comprensión del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Mientras que en el campo infantil se ha avanzado mucho en esta línea de investigación, nada semejante se ha hecho en el campo de los adultos. Aquí, como en tantas otras cosas, seguimos dando palos de ciego. Y, sin embargo, se han dado como definitorios y hasta infalibles métodos de enseñanza que, a pesar de compartir una matriz básicamente idéntica, han sido bautizados con una gran proliferación de nombres.

### **Sistematización y evaluación: ¿para qué?**

Tanto a nivel gubernamental como no-gubernamental suelen brillar por su ausencia el registro y la sistematización como prácticas incorporadas a la tarea de la alfabetización. Experiencias valiosas han quedado inéditas, en la memoria de sus participantes. Seguimos perdiendo en América Latina toda una historia que va quedando en el anonimato, sin cumplir su función fundamental de socialización y divulgación amplias.

La práctica empieza a ser más rica que la teoría, en ausencia de reflexión, intercambio, análisis. Pero esa misma práctica,

rica en los hechos, queda como una práctica empírica, no recuperada ni sistematizada y, por tanto, incapacitada para realimentar la teoría e incluso para realimentarse a sí misma. La práctica, por este camino, se empobrece al repetirse, y no permite su aprovechamiento desde una perspectiva de generalización, superación y avance.

La falta de evaluación sigue siendo un problema endémico. Emparentada de cerca con el activismo, parece persistir la idea de que basta con hacer. Se elaboran y utilizan los materiales didácticos, pero no llega a saberse exactamente cómo se aprovecharon. Se capacita a los alfabetizadores, pero no se llega a determinar los logros y vacíos de esa capacitación ni su impacto real sobre la práctica socio-pedagógica de los alfabetizadores. Se declara alfabetizadas a las personas por el solo hecho de haber completado el programa o la cartilla, pero no se evalúan objetivamente los niveles de aprendizaje alcanzados.

¿Cuántos programas y campañas de alfabetización, pequeños o grandes, gubernamentales o no, han hecho evaluaciones del proceso y/o de sus resultados?. A lo sumo, lo que suele presentarse como evaluación son estadísticas gruesas, o bien testimonios de los participantes que dan cuenta sobre todo de la dimensión humana y del impacto social de la alfabetización, pero que poco o nada dicen de los procesos y resultados de enseñanza-aprendizaje, dados simplemente por obvios.

En esa medida, no hay programa de alfabetización fracasado: alfabetizadores y alfabetizados siempre aprenden algo, salen mutuamente enriquecidos, llenos de vivencias y recuerdos que perdurarán por siempre en la memoria. El objetivo de enseñar-aprender a leer y escribir parece desdibujarse frente a los profundos efectos sociales que suelen traer consigo este tipo de procesos educativos.

Al no evaluar, no solo resulta imposible definir la eficacia o ineficacia de la acción emprendida sino que se limita el aprendizaje, dificultándose la posibilidad de superar errores o rectificar rumbos en acciones futuras. Este suele ser en efecto el caso de muchos programas de post-alfabetización, cuya planificación parece hacerse en un nuevo vacío, como si no hu-

biera experiencia previa -propia o ajena- acumulada. Por ello, tanto para la alfabetización como para la post-alfabetización, no es extraño ver repetirse los mismos errores o debilidades, o "descubrirse" las mismas novedades e imprevistos.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la evaluación ha sido, por ello, un componente fundamental integrado a la campaña "Monseñor Leonidas Proaño", contemplándose una evaluación tanto del proceso como de sus resultados e impacto, y desde la perspectiva necesariamente diferenciada de los diversos sujetos participantes en ella: alfabetizandos, alfabetizadores, profesores coordinadores, padres de familia, líderes comunitarios, funcionarios de la campaña a todos los niveles, etc. Está previsto, asimismo, evaluar los niveles de lecto-escritura alcanzados, a través de un test específico diseñado y aplicado para el efecto.

### **El Estado y lo demás: un difícil encuentro**

Un punto neurálgico es el definitivo desencuentro que existe entre las acciones gubernamentales y las no-gubernamentales. Mutuos celos y resistencias marcan esta difícil relación, sobre la cual sin embargo se viene avanzando. Prueba de ello es esta misma campaña, en la que Estado y ONGs han estrechado vínculos y cooperado, no sin dificultades, en campos y a través de convenios específicos.

A pesar de que suele destacarse por lo general la necesidad que el Estado tiene de apoyarse en las ONGs, lo cierto es que la falta de contacto afecta a ambos lados. Afecta al Estado, que no puede aprovechar la capacidad y la experiencia que han venido adquiriendo las ONGs en este campo. Pero nos afecta también a quienes venimos de un trabajo no-gubernamental, limitando nuestras posibilidades de ganar aprendizaje y experiencia en el manejo de procesos macro, de amplia cobertura e impacto, muy diferentes sin duda a los procesos micro, pequeños y localizados, en los que por lo general nos movemos. No se trata, por cierto, solo de un problema de escala sino de eficacia: para transformar la sociedad es preciso incidir sobre ésta y transformar al propio Estado.

Buscar una coordinación productiva entre Estado y ONGs, teniendo a la vista un objetivo común, amplio, nacional, es sin duda parte importante de esa lucha por la alfabetización en América Latina.

### **Después de la alfabetización, ¿qué?**

Un problema serio es la falta de continuidad de la alfabetización. Aun teniendo clara la necesidad de una continuidad inmediata, mil razones hacen que ésta no llegue a ofrecerse a tiempo o incluso que no llegue a ofrecerse en absoluto.

Pero la discontinuidad no se refiere solo a la oferta de un programa de post-alfabetización y de educación básica de adultos, sino a la propia alfabetización. Si, dada la naturaleza estructural del analfabetismo, ningún programa o campaña puntual puede eliminarlo en ausencia de cambios también estructurales que impidan su reproducción por la base, entonces resulta claro que la alfabetización requiere ser vista como un esfuerzo sostenido y de largo aliento. Sin embargo, en particular las campañas, por la energía social y la intensidad que demandan, tienden a bajar la guardia respecto de la problemática del analfabetismo, con lo que, pocos años después, vuelve a plantearse la solución en términos de la necesidad de nuevas campañas.

En nuestros países, es corriente que cada nuevo gobierno empiece de cero e incluso busque legitimarse denostando y borrando lo hecho por el anterior. Pero la discontinuidad se da incluso dentro de una misma administración: basta con que sea removido el Ministro de Educación de turno. Si esto es grave en relación al sistema educativo en su conjunto, suele ser más notorio en el campo de la educación de adultos, desprovista por lo general de estructuras y recursos estables y, por tanto, altamente vulnerable a los avatares de la discontinuidad de las políticas y las acciones.

Más que lamentarnos por los problemas expuestos, lo que cabe es dar pasos firmes para vencerlos. En este sentido, 1990, Año Internacional de la Alfabetización, debería ser visto como una oportunidad excepcional, no solo como el arranque de

una nueva década de acciones en el campo de la alfabetización, sino sobre todo como el inicio de toda una década de profunda reflexión crítica y autocrítica tanto a nivel gubernamental como no-gubernamental, si lo que queremos es superar estos problemas y dar un salto no solo de cantidad sino de calidad.

## AMERICA LATINA FRENTE AL AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION: LECCIONES DE LA EXPERIENCIA ECUATORIANA<sup>14</sup>

La temática de la alfabetización es ya trillada en América Latina. Pero trillada sigue siendo también la problemática del analfabetismo, que no cede, como no ceden y más bien se agudizan las condiciones que lo reproducen.

Se aproxima el Año Internacional de la Alfabetización y, con él, se renuevan los ímpetus para encarar toda una década prometida de esfuerzos alfabetizadores. Pero si ello no se acompaña de un intento serio, crítico y profundo de sistematización y evaluación de lo hecho hasta hoy en este terreno, no hay demasiadas razones para pensar que las acciones emprendidas dejen mejores réditos que en el pasado.

Se me ha solicitado, con la oportunidad de este evento, traer aquí a reflexión la recientemente concluida Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño", realizada en el Ecuador entre mayo y septiembre de este año. Ella, a su vez, se nutrió de una revisión de la experiencia nacional acumulada así como de experiencias similares llevadas a cabo en otros países latinoamericanos.

En este sentido, tanto por lo que intentamos superar y no lo logramos, como por lo que consideramos representan avances, la campaña ecuatoriana resume, sin duda, una serie de

14 Intervención hecha en ocasión de la Ceremonia Conmemorativa del 44 Aniversario de las Naciones Unidas, CEPAL, Santiago de Chile, 24 de octubre 1989. Publicado en: *Pedagogía*, Vol. 6, Nº 20, Universidad Pedagógica Nacional, México, octubre-diciembre 1989; *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 12, Nº 2, OEA-CREFAL, México, 1989; *Educación de Adultos y Desarrollo*, Nº 34, Asociación Alemana para Educación de Adultos, Bonn, marzo 1990; *Tempo e Presença*, Nº 251, CEDI, Sao Paulo, mayo-junio 1990; *Tiempo de Educar*, Nº 3, CENASE, Quito, julio 1990.

lecciones que valdría la pena tener en cuenta para el necesario debate al que, como latinoamericanos, nos convoca el Año Internacional de la Alfabetización.

De las campañas suele destacarse su valor y su dinámica sociales, por el perfil nacional que cobra la acción, por la amplia movilización que es capaz de generar, por su impacto múltiple no solo sobre los directamente involucrados (alfabetizadores y alfabetizandos) sino sobre toda la sociedad. De las campañas suele cuestionarse, por otro lado, las limitaciones propias de toda acción masiva, los riesgos de la voluntariedad y la precariedad del recurso humano alfabetizador, así como las debilidades derivadas de una acción intensiva y puntual, monopolizadora de energías y acotada en el tiempo, que ha encontrado históricamente dificultades para engarzarse dentro de un programa educativo estable y de más largo alcance. La campaña ecuatoriana, nuevamente, es una ratificación de algunos de esos pros y contras, de esas potencialidades y de esos límites.

La campaña "Monseñor Leonidas Proaño", centrada en una amplia movilización social y en la participación de cerca de 70 mil jóvenes estudiantes, puso sobre el tapete la posibilidad de realizar campañas de este tipo en situaciones no-revolucionarias, recurriendo no al transplante de "modelos" sino a la búsqueda de definiciones propias, y confiando al propio proceso la capacidad de convencimiento de que ello era posible aun en un contexto como el nuestro y en una coyuntura de crisis, desmovilización y negativismo como la que predomina hoy en nuestros países.

La polémica encendida y las resistencias de toda índole y procedencia que acompañaron a la campaña desde el inicio, no pueden ser vistas sino como saludables en un país en el que la discusión educativa y la discusión político-ideológica son el monopolio de élites de oficio, y que hoy hemos visto copando todos los espacios de nuestra sociedad.

La campaña contribuyó a destapar, en toda su crudeza, los enormes problemas y vicios de nuestro sistema educativo. La arraigada vigencia de una caduca ideología escolar, profundamente resistente a la innovación y al cambio, sustentada en



valores autoritarios y métodos antipedagógicos, impregna con fuerza todo el quehacer educativo, convirtiendo en batalla campal y en gran conquista cada pequeña ruptura.

De ahí que, cualquier intento renovador planteado desde el marco de la educación de adultos, no puede dejar de lado y mucho menos sustituir la imprescindible y urgente transformación del sistema educativo formal, matriz básica en la que se configuran y reproducen todos los valores y prácticas del quehacer educativo de una sociedad.

Precisamente, uno de los objetivos y, sin duda, uno de los grandes méritos de esta campaña fue contribuir a poner el tema educativo en el centro de la discusión nacional, no solo a través del contacto directo de los alfabetizadores con la realidad educativa del país, sino a través de un esfuerzo dirigido de estudio y análisis crítico expresamente orientado en esa dirección.

A fin de capitalizar todo este proceso formativo, teórico y práctico, la campaña concluyó con un Encuentro Nacional de Alfabetizadores Estudiantiles en el que éstos, desde su doble experiencia de estudiantes y maestros, fueron convocados a analizar la educación nacional y a hacer propuestas de cambio para la misma. Dicho Encuentro, al que asistieron cerca de 800 jóvenes alfabetizadores de todo el país, es un hecho sin precedentes en la historia del Ecuador. La memoria de dicho Encuentro es un testimonio valioso del punto de vista de la juventud sobre un tema que le compete de manera directa y vital y al que, sin embargo, difícilmente se le convoca a opinar y mucho menos a proponer.

La campaña se planteó, en primera instancia, como una gran matriz de reflexión y transformación educativa nacional, más allá de los límites de la alfabetización y la educación de adultos. Aprovechando la dinámica y el espacio de la campaña, buscamos remover esquemas educativos y actualizar conocimientos pedagógicos no solo entre los alfabetizadores sino, sobre todo, entre los maestros.

Destinatarios fundamentales del plan de formación de la campaña fueron por ello los maestros, incorporados tanto a

talleres específicos, como a la lectura y estudio de los Documentos de Trabajo que fueron parte del plan de formación a distancia, y los cuales produjimos y distribuimos semanalmente, durante ocho meses, con un tiraje masivo de 200 mil ejemplares y con un total de 32 números.

La campaña mostró que entre los maestros, condenados ya por muchos a la mediocridad y al inmovilismo, existe avidez de aprendizaje, de avance, de compromiso con una tarea social. Pero comprobamos también que, dada la situación de partida de nuestros maestros, la profesionalización docente no solo no es una garantía de calidad pedagógica sino un obstáculo al desarrollo de una concepción y una práctica educativa renovadoras. Uno y otro hecho no hacen sino abonar en favor de la necesidad de incorporar a los maestros a este tipo de tareas, precisamente como un espacio de apertura, avance y autovaloración que el sistema educativo y su propia práctica rutinaria no les ofrece.

La campaña ratificó el valor de la incorporación de la juventud a la tarea alfabetizadora, no solo por el reconocido e insustituible aprendizaje social que este tipo de campañas ofrece a la juventud, sino por lo que ésta es capaz de ofrecer en términos de una opción pedagógicamente renovadora y alternativa.

Fueron, definitivamente, los jóvenes estudiantes quienes mejor y más se acercaron a la concepción educativa de la campaña, no solamente por su entusiasmo y vitalidad, sino por la receptividad al cambio y la disposición a aprender que supone plasmar una alternativa educativa dialógica, participativa, crítica, liberadora.

De hecho, hemos visto repetirse en nuestro país situaciones y testimonios que habríamos creído posibles solo en contextos revolucionarios. Lo que queda como lección, en definitiva, es que la juventud es juventud en todos lados, y que su fuerza dinamizadora y constructiva es altamente aprovechable, aquí y allá, para contribuir a resolver los problemas de nuestros países.

Buscando superar los marcos estrechos de capacitación que vienen primando en el ámbito de la educación de adultos y de la alfabetización, en particular, diseñamos un plan de formación articulado en dos líneas: una presencial, realizada a través de talleres multiplicadores que se reprodujeron, desde el nivel central hasta el nivel de base, en todo el país, con contenidos y modalidades diferenciadas para cada sector y nivel, y otra permanente y a distancia, realizada fundamentalmente a través de los Documentos de Trabajo, los cuales empezaron a distribuirse, semana a semana, 5 meses antes del arranque de la alfabetización, y continuaron distribuyéndose hasta el final de la campaña.

Alfabetizadores y profesores-guía contaron de esta manera no solo con los materiales usuales -cartilla y manual de alfabetización- sino con una auténtica biblioteca de apoyo y consulta que cubrió tanto los aspectos pedagógicos como los aspectos sociales involucrados en la alfabetización. De hecho, dichos Documentos fueron distribuidos regularmente no solo entre los involucrados de manera directa en la campaña, sino entre organizaciones populares, organismos no-gubernamentales, universidades, medios de comunicación social, etc.

Por otra parte, y teniendo en cuenta las debilidades usuales que han mostrado en otras experiencias masivas los esquemas multiplicadores y en cascada, decidimos implementar el uso del video para el plan de formación presencial. Aunque la calidad técnica de los videos dejó mucho que desear, éstos jugaron un papel clave en los talleres, logrando evitar en buena medida el deterioro y la distorsión de los conocimientos que suelen darse en un plan multiplicador masivo basado únicamente en la oralidad. Queda claro, por lo demás, que romper con el artesanismo implica no solo adoptar nuevas herramientas y técnicas, sino calificar recursos humanos en este campo del video educativo, si lo que se quiere no es solo cobertura sino calidad.

Buscamos, asimismo, aprovechar el espacio de la campaña para activar, dentro de ella, una campaña masiva de información, reflexión y estudio sobre nuestra realidad nacional. Tomando como eje y contenido de la alfabetización la Declaración Universal de los Derechos Humanos, construimos toda

una Serie Social de los Documentos de Trabajo en la que se analizaron uno a uno dichos derechos, relacionándolos con su situación efectiva en el plano de la realidad: qué pasa en nuestro país con la salud, la vivienda, la educación, la situación de los niños, de la mujer, etc. Buscamos, por esta vía, orientar y fortalecer ese "contacto con la realidad" que habrían de experimentar los alfabetizadores, no dejándolo librado solamente a la experiencia vivencial, sino apuntalándolo desde el conocimiento científico, actualizado y crítico de nuestra realidad nacional.

Para la elaboración de esta Serie Social acudimos al aporte de centros de investigación y organismos no-gubernamentales de nuestro país, apuntando con ello no solo a la requerida científicidad de los análisis sino a una estrategia de involucramiento de la comunidad académica en la campaña, a partir de su tarea y su conocimiento específico. Las dificultades de comunicación de las élites intelectuales, entrenadas en un discurso académico y formal, se hizo evidente en esta colaboración. Trabajar pedagógicamente los informes presentados, adaptándolos al perfil de jóvenes alfabetizadores de sexto curso de secundaria, fue una tarea compleja que debimos asumir por nuestra cuenta en la Dirección Pedagógica Nacional de la campaña.

Reconociendo el fracaso de la alfabetización escolar y el creciente ejército de analfabetos funcionales que producen nuestras sociedades, nos propusimos ampliar la estrecha mira con que ha venido conceptualizándose y encarándose la problemática del analfabetismo, reducida generalmente a la categoría de aquellos que se autoreconocen como tales. Así, por un lado, convocamos como alfabetizandos también a aquellos que sabían escribir su nombre, reconocer las letras del alfabeto e incluso leer y escribir con muchas dificultades, a partir de una experiencia escolar previa.

Así también, todo el plan de formación a distancia, a través de la entrega semanal de los Documentos de Trabajo, constituyó de hecho un proceso de alfabetización para los propios alfabetizadores y maestros. Las dos evaluaciones del uso de estos Documentos de Trabajo, una intermedia y una final, revelan la dramática falta de hábitos de lectura y las dificulta-

des de lectura comprensiva que tienen los estudiantes de último nivel de bachillerato en nuestro país. Las más de 15 mil encuestas llenas que hemos recibido de cada una de estas evaluaciones ameritan un estudio específico en esta línea, que sin duda será un valioso subproducto de la campaña y un importante aporte a la comprensión del analfabetismo funcional ligado al sistema educativo en nuestro país.

Nos propusimos, asimismo, superar esa crónica falta de sistematización y evaluación que viene caracterizando a este tipo de procesos y, en general, al campo de la alfabetización de adultos. Desde el inicio nos planteamos, así, un período final de evaluación, incluido dentro del propio cronograma de actividades de la campaña, así como la elaboración de un informe final dirigido al país. En esa etapa estamos actualmente, tabulando por un lado la encuesta de evaluación de la campaña que fuera dirigida a los alfabetizadores, y poniendo en marcha, por otro lado, una encuesta dirigida a los alfabetizandos, en la que, entre otras cosas, se incluye un instrumento específico para evaluar la capacidad de lecto-escritura alcanzada.

Por lo demás, a lo largo del propio proceso de la campaña instrumentamos una serie de mecanismos de seguimiento y evaluación. Dentro del Plan Nacional de Seguimiento Pedagógico programamos, así, una serie de encuentros tanto de alfabetizadores como de profesores coordinadores de las brigadas, empezando desde el nivel parroquial, cantonal y provincial, y concluyendo con un gran encuentro nacional de unos y otros.

Desmontar esa caja negra que suelen ser estos procesos, tanto en sus aspectos sociales como pedagógicos, es una necesidad ineludible no solo desde la perspectiva del propio país y de la planificación de las etapas subsiguientes de educación de adultos, sino desde la perspectiva de la recuperación crítica y el avance teórico y práctico que requiere el campo de la alfabetización y de la educación de adultos en general.

La campaña ecuatoriana ratificó que la voluntad y la esperanza de aprender están vivas entre los sectores populares, a pesar de la crudeza de su vida, la edad, el agotamiento, la batalla diaria por la supervivencia. Los más de 280 mil inscritos así lo demuestran, igual que el deseo de continuar estudiando

de quienes se mantuvieron hasta el final. El tiempo de la lectura y la escritura aun no ha concluido, pese a la invasión de los medios audiovisuales de comunicación. Saber escribir el nombre, saber firmar, saber leer, saber escribir, saber hacer cuentas por escrito, continúan siendo elementos de dignificación humana que liberan de esa inseguridad y esa vergüenza ancestrales, socialmente construidas y penadas, de ser y sentirse analfabeto.

Igual que en campañas anteriores de esta magnitud y naturaleza, la capacidad de lecto-escritura alcanzada podría afirmarse que llegó a cubrir, en términos generales, un nivel de alfabetización inicial, necesitado como tal de refuerzo y consolidación. Solo la evaluación en marcha medirá objetivamente los resultados de aprendizaje así como el peso que tuvieron en ellos los diversos factores involucrados. Justamente por ser éste uno de los terrenos más espinosos y jamás evaluados tanto en campañas como en programas de alfabetización, nos interesa sobremanera llevar adelante una investigación evaluativa en torno a este aspecto específico.

De cualquier modo, los resultados no pueden valorarse por sí mismos, sino en comparación respecto de los resultados arrojados por otras campañas y programas similares, e incluso por el sistema formal de educación. Si aprender a leer y escribir es un proceso largo y complejo, no completado por el propio sistema educativo, como lo muestra toda una generación de flamantes bachilleres en nuestro país, no puede pedirse que una campaña de alfabetización logre, en corto tiempo, lo que doce años de estudio no consiguen.

En esto, lo que está en juego es la necesidad de conceptualizar mejor la problemática misma del analfabetismo y la alfabetización y, dentro de este marco, la necesidad de diferenciar descriptiva y analíticamente niveles y grados dentro de eso que, genéricamente, viene caracterizándose como **analfabeto o alfabeto**.

La campaña ecuatoriana volvió, por otra parte, a evidenciar varios de esos límites y debilidades ya mostrados por esfuerzos anteriores similares. La prisa, la intensidad y vertiginosidad de la acción, las múltiples tareas y los escasos recursos

humanos calificados disponibles, hicieron una vez más estragos. Las debilidades de planificación y las fallas organizativas, de gran repercusión en procesos masivos e intensivos como éstos, fueron evidentes.

Tampoco en este caso se ha logrado la necesaria y prevista continuidad inmediata de la campaña a través de un programa de post-alfabetización, y mucho menos la articulación oportuna de un programa regular de educación de adultos que dé cabida no solo a los nuevos alfabetizados sino a la gran masa de población subescolarizada. Una vez más, la fase siguiente, hoy en preparación y a cargo de una instancia regular de dirección del Ministerio de Educación, deberá postergarse más allá de lo previsto, con los consiguientes costos sociales y pedagógicos que ello suele traer consigo.

Buscamos y experimentamos esa indispensable y anhelada coordinación con los organismos no-gubernamentales. De hecho, quienes estuvimos al frente de la dirección de la campaña fuimos agentes externos al Estado y al Ministerio de Educación, y varios de los que trabajamos a nivel central veníamos de centros de investigación o de educación popular.

No obstante, la propia experiencia volvió a mostrarnos que esta coordinación de esfuerzos está llena de dificultades y resistencias, abonadas por una larga historia de desencuentros y visiones estereotipadas, tanto respecto del papel del Estado como del de los organismos no-gubernamentales. Estos últimos, muchas veces idealizados en sus potencialidades, tampoco están en capacidad de asegurar el suficiente personal calificado ni la experiencia para asumir, desde su práctica frecuentemente localizada y de pequeña escala, acciones de la cobertura y complejidad como las que implica una campaña nacional de alfabetización.

Definitivamente, nuestro Estado y nuestra sociedad mostraron no estar preparados para encarar tareas de esta magnitud y vertiginosidad. Los comportamientos burocráticos e ineficientes, la falta de recursos humanos capacitados para las distintas tareas e incluso para las más elementales, se extienden más allá del Estado, comprometiendo a la sociedad toda. Fue y es, entonces, en estas condiciones que debe reali-

zarse una tarea de esta naturaleza, tensionando y llevando al límite estructuras, ritmos, voluntades y capacidades, no ateniéndose a la realidad y a sus posibilidades sino precisamente forzándolas para extraer de ellas lo mejor que su elemento humano pueda dar.

La nuestra no fue ni podría haber sido, ciertamente, la campaña perfecta. Fue, de alguna manera, la campaña que los ecuatorianos estuvimos en capacidad de realizar. Y es precisamente por imperfecta y perfectible que puede contribuir a la reflexión de otros y a la superación de viejos problemas.

Estamos frente al Año Internacional de la Alfabetización y a una estrategia mundial de "Educación para Todos" anunciada para la próxima década. Masificar la alfabetización, masificar la educación, es de esperar sean objetivos y tendencias predominantes. Es de esperar, asimismo, que todo ello se acompañe de una importante inyección de recursos financieros y que éstos se destinen prioritariamente a acciones de efectos visibles, concretos, inmediatos. Podemos ya anticipar la organización febril de reuniones y congresos a todo nivel, el impulso al intercambio de experiencias, la abundancia de folletería y documentación circulando en todo el mundo, la proliferación de campañas y programas de alfabetización en diferentes países.

La propia historia de esfuerzos alfabetizadores en América Latina nos muestra ya con fuerza la necesidad de una revisión profunda de concepciones y prácticas. Esta historia, otra renovadora e iluminadora de nuevas corrientes educativas, ha cedido paso a la inercia, a la repetición o a la fácil modelización de experiencias, sin nutrirse de avances teóricos ni de fundamentaciones avaladas por la larga experiencia práctica acumulada.

La alfabetización ha terminado configurándose como un campo de activistas y gentes de buena voluntad, como un espacio privilegiado de acción, no requerido de análisis, investigación, evaluación. No es pues de extrañar que continuemos entrapados en el círculo vicioso de la falta de recursos humanos calificados, la débil planificación, la improvisación, la mala cali-



dad de nuestros productos, siempre justificados por la legitimidad y la urgencia de la acción.

Desde nuestra experiencia como ecuatorianos y como latinoamericanos, el desafío para la próxima década en materia de alfabetización no es más de lo mismo, sino más de algo mejor. La autocomplacencia y el triunfalismo ya han hecho mucho daño, contribuyendo al anquilosamiento, propiciando la cómoda ilusión de recetas y modelos, impidiendo verdaderamente aprender tanto de los errores propios como de los ajenos. El estudio, la calificación y la especialización, el análisis crítico, la sistematización teórica, la investigación científica, la programación y la evaluación sistemáticas han dejado de ser un lujo para convertirse en elementos indispensables de toda futura estrategia en este campo, si lo que está en juego es un genuino esfuerzo por llegar sin analfabetismo al año 2000.

## **POST-ALFABETIZACION: LOS PROBLEMAS RECURRENTE<sup>15</sup>**

Las campañas de alfabetización, numerosas y reiteradas en la historia alfabetizadora de muchos países latinoamericanos, han empezado a ser cuestionadas de un tiempo a esta parte como una vía eficaz para enfrentar la problemática del analfabetismo. El principal cuestionamiento surge no tanto del desarrollo y los resultados mismos de la campaña como de las dificultades que suelen presentarse en su continuidad.

En el presente artículo nos proponemos abordar algunos de esos problemas que, de manera recurrente y bastante generalizada, suelen darse en la implementación de dicha continuidad.

### **Falta de una visión de conjunto y de largo alcance**

Evidentemente, lo que se plantea como desafío no es solo la implementación de una etapa de refuerzo de la alfabetización (lo que estrictamente suele conocerse como **post-alfabetización**), sino la construcción de un verdadero subsistema de educación de adultos que, de hecho, muy pocos países latinoamericanos tienen. La educación de adultos continúa siendo la cenicienta de las políticas educativas gubernamentales, desprovista de legitimidad y de recursos, siempre sujeta a los avatares de la voluntariedad y la no-profesionalización.

Sin embargo, llegado el momento de dar continuidad a la alfabetización, se tiende a soluciones-parche, de corto alcance, atadas a las necesidades inmediatas y coyunturales. En los

---

15 Exposición hecha en el Seminario-Taller "Estrategias de post-alfabetización y educación básica de adultos", DINEPP-UNESCO, Quito, 25-27 abril de 1989. Publicado en: *Pedagogía*, Vol. 6, N° 20, Universidad Pedagógica Nacional, México, octubre-diciembre 1989; Nueva, N° 155, Quito, diciembre 1989; *Cadernos de Educação Popular*, Editora Vozes-NOVA, Rio de Janeiro, 1990.

casos en que llega a constituirse un programa regular de educación de adultos, éste a menudo resulta más bien de un proceso ciego, no planificado integralmente de antemano, lo que lleva a no pocas improvisaciones e incluso a una reestructuración retrospectiva de lo hecho "por trozos".

### **Débil planificación de la post-alfabetización**

A pesar de reconocerse la necesidad de una planificación integral y conjunta de alfabetización y post-alfabetización que garantice no solo la coherencia entre ambas sino su secuencia inmediata a fin de consolidar la alfabetización, al concentrarse todas las energías y esfuerzos en la campaña, suele descuidarse la planificación oportuna de ese "después de la campaña". En ello interviene no solo la magnitud y complejidad de una empresa masiva como la de una campaña nacional, sino la propia arraigada visión de la alfabetización como un objetivo terminal.

Ello deriva, por lo demás, de una contradicción real: por lo general, y dada la limitación de recursos humanos calificados así como la experiencia que permite acumular el propio desarrollo de la campaña, es el mismo equipo humano el que se ve involucrado en el diseño e implementación de la post-alfabetización, haciéndose imposible de esta manera atender simultáneamente la ejecución de la campaña y la programación de la fase siguiente.

En cualquier caso, una y otra vez la fase de post-alfabetización empieza a planificarse tardíamente, una vez que la campaña está ya avanzada o incluso concluida. En estas condiciones, también el inicio de esta fase se posterga, a menudo con altos costos en la desmotivación y la desalfabetización de los recién alfabetizados.

### **Salto brusco entre alfabetización y post-alfabetización**

Una campaña de alfabetización, por su propia intensidad y dinámica, logra generalmente un nivel de alfabetización inicial. El perfil de alfabetizado resultante es el de un neo-lector

que aun continúa atado a algunos aspectos instrumentales de la lecto-escritura, y que no tiene aun cabalmente resuelta la batalla con el significado, base de toda lectura comprensiva.

La post-alfabetización, en esa medida, requiere plantearse como una etapa de refuerzo y consolidación de lo aprendido, a la vez que de tránsito hacia la lectura y escritura comprensivas en el mundo real (periódicos, boletines, rótulos, etiquetas, formularios, etc).

Sin embargo, los textos de post-alfabetización que usualmente se elaboran no parten de un diagnóstico del perfil real de ese neo-lector. Típicamente, los materiales didácticos que se le ofrecen son excesivamente complejos, presuponiendo un lector avezado que no es tal. Más de una vez, ello ha llevado a diseñar, de emergencia, materiales intermedios, retirando los ya en circulación.

### **Falta de personal calificado y especializado**

La escasez de recursos humanos especializados en alfabetización de adultos es una realidad en toda América Latina. Esta debilidad se torna aun más evidente en el campo específico de la neolectura que, no obstante ser una realidad muy extendida en nuestros países, abarcando el amplio espectro de los llamados **analfabetos funcionales**, es un fenómeno poco comprendido y mucho menos analizado.

La etapa de neo-lectura es, de hecho, una tierra de nadie. Los abundantes materiales de capacitación y divulgación popular que producen tanto el Estado como los organismos no-gubernamentales no son materiales pensados para neo-lectores sino para lectores corrientes. En este sentido, se tiende a reproducir lo que se viene haciendo, sin atención a los requerimientos específicos de ese neo-lector que, al leer para aprender, está al mismo tiempo completando su proceso de adquisición de la lecto-escritura.

## **Postulados innovadores sin condiciones reales de aplicación**

La dinámica educativa renovadora que suele generar una campaña de alfabetización lleva a plantearse marcos también renovadores para el conjunto de la educación de adultos. Se plantean nuevos diseños curriculares, nuevas metodologías, nuevas formas organizativas, en un intento por romper con marcos tradicionales conocidos.

Sin embargo, el proyecto y las buenas intenciones a menudo se estrellan contra condiciones objetivas y subjetivas que tienden a reproducir lo viejo, dentro de una matriz social y pedagógica de gran inercia, que se resiste al cambio.

"Vino nuevo en odres viejos" es una premisa que, claro está, se aplica también a la ejecución de la campaña. Pero que se acentúa en el marco de una acción que, dejando atrás la ruptura con la formalidad y la desburocratización que suelen acompañar a una campaña, vuelve a encauzarse en parámetros institucionales, con ritmos y perfiles mucho más bajos y lentos que los que logran conseguirse con una movilización social amplia como la que promueve una campaña nacional.

Buscar el equilibrio entre lo deseable y lo posible, entre la ruptura y la reproducción, es, por ello, un elemento clave a tenerse en cuenta en el diseño de toda estrategia educativa renovadora.

### **Falta de coordinación interinstitucional**

Tanto para la campaña como para las etapas subsiguientes suele contarse con una amplia participación social. Desde la perspectiva del Estado, éste confía en una acción mancomunada en la que intervienen, desde distintos frentes, diversas instancias gubernamentales así como organismos no-gubernamentales.

La propia realidad de la campaña muestra, en la práctica, las dificultades para una coordinación real de esfuerzos, aun dentro del mismo Estado. No obstante, la post-alfabetización

vuelve a insistir en ello, confiando aun más en la esta vez indispensable coordinación.

Evidentemente, no se trata de abandonar dicho empeño, pero sí de sentar condiciones para que éste se haga realidad. Una efectiva coordinación interinstitucional tiene menos que ver con sesudos organigramas o negociaciones de alto nivel que con la capacidad para lograr que el Estado y la sociedad en su conjunto asuman la importancia de la educación de adultos, reconociendo la dispersión de esfuerzos y la necesidad de integrarlos bajo una política educativa integral, entendiendo que "la educación" no es el patrimonio ni la responsabilidad exclusiva de un único Ministerio.

### **Falta de capitalización del aprendizaje logrado con la campaña**

La propia premura del tiempo lleva, a menudo, a una débil ligazón entre alfabetización y post-alfabetización, desaprovechándose en buena medida la experiencia y el aprendizaje múltiple derivados de aquella, indispensables para el diseño de una estrategia de educación de adultos.

En muchos sentidos, la etapa siguiente vuelve a partir de cero, en ausencia de una evaluación profunda e integral de la campaña, que determine con claridad aspectos positivos y negativos, aciertos y errores.

Tal evaluación, cuando se hace, tiende a centrarse en los aspectos cuantitativos: número de alfabetizados, índices de analfabetismo residual, etc. Los aspectos cualitativos, es decir, los verdaderamente importantes para el diseño de una estrategia, no tienen la misma prioridad.

La rica experiencia acumulada por la campaña en todos los órdenes -social, organizativo, pedagógico, etc- no solo termina siendo parcialmente desaprovechada, sino incluso dejada de lado. La burocratización, formalización e institucionalización de la educación de adultos tiende a convertirse en dominante, borrando antes que profundizando las tendencias contrarias a todo ello generadas dentro de la campaña.

## No se resuelve bien la incorporación de nuevos educandos al proceso

Las limitaciones esbozadas anteriormente llevan a adoptar un esquema secuencial en la oferta educativa para los adultos: terminada la campaña, difícilmente se ofrece un programa completo de educación de adultos. En la práctica, lo que se instaure es una oferta educativa que va programándose y avanzándose por niveles, de manera secuencial y a lo largo del tiempo.

Así, la oferta inmediata a la campaña suele involucrar únicamente a tres niveles de educandos: nuevos alfabetizandos (a través de un programa regular de alfabetización), recién alfabetizados o sujetos con nivel equivalente al de éstos (a través del programa de post-alfabetización). La gran masa de población subescolarizada -es decir, aquellos que llegaron hasta algún grado en la escuela-, que de hecho ejerce gran presión para ser atendida dentro de la campaña, continúa de esta manera quedando al margen, sin resolver la motivación por aprender reactivada por la propia campaña.

En otros casos, la "solución" ha consistido en mantener para estos sectores el programa anterior vigente (y denostado), con lo que se mantienen dos esquemas paralelos, el nuevo y el viejo, dentro de una estrategia que apunta a la desaparición a mediano plazo del segundo, pero que de hecho instaure una realidad dual que dificulta avanzar hacia una política educativa sólida y homogénea.

Estos sectores subescolarizados (sin duda más numerosos en nuestros países que los llamados **analfabetos puros**) no se contentan con la explicación de que su hora llegará después, quizás en uno o dos años, cuando se den las condiciones para ofrecer el nivel que les corresponde. Hecho que contribuye a abonar en favor de la necesidad de sentar las bases, desde el arranque mismo de la campaña, para la creación de todo un subsistema de educación de adultos que resuelva esas expectativas, no de manera secuencial sino simultánea.

## **Tendencia a partir de cero y construir lo "propio"**

Si para el diseño de un plan de alfabetización muchas veces no suele tomarse en cuenta el análisis de experiencias anteriores dentro y fuera del país, ello es todavía más cierto para el caso de la post-alfabetización. De alguna manera, la alfabetización cuenta con referentes y con "modelos" en los cuales apoyarse, pero no sucede lo mismo con la post-alfabetización, entre otras cosas porque la experiencia acumulada en este campo es mucho menor y, definitivamente, mucho menos exitosa.

Partir de cero lleva a la ilusión de lo propio, de lo original. Bajo este sello de lo propio y de lo original, muchas veces termina haciéndose mal lo ya hecho mejor en el propio país o en otros lados. O bien se repiten los mismos errores y problemas que ya otros mostraron tales y que podrían evitarse o al menos anticiparse con un procedimiento indispensable pero poco frecuente: el estudio, la investigación, el análisis, la comparación.



## OTRAS PUBLICACIONES DE LA AUTORA

**\* De alfabetizando a maestro popular: la post-alfabetización en Nicaragua**, Cuadernos de Pensamiento Propio, Nº 4, INIES/CRIES, Managua, 1983.

**\* Nueve tesis sobre la alfabetización alternativa: reflexiones en torno a la experiencia nicaragüense**, Cuadernos Pedagógicos Nº 3-4, Fundación Fernando Velasco, Quito, 1983; Ecuador Debate, Nº 2, CAAP, Quito, 1983; Praxis Centroamericana, Nº 3, CEASPA, Panamá, 1983; Textos Nº 10, CIUDAD, Quito, 1988.

**\* Educación y democracia en la Granada revolucionaria**, Cuadernos de Pensamiento Propio Nº 8, INIES/CRIES, Managua, 1984.

**\* Nicaragua: revolución popular, educación popular**, CRIES-Editorial Línea, México, 1985.

**\* Los CEP: educación popular y democracia participativa en Nicaragua**, Cuadernos de Pensamiento Propio Nº 12, INIES/CRIES, Managua, 1986; Apuntes Nº 9, CEAAL, Santiago, 1986.

**\* Educación popular: un encuentro con Paulo Freire**, CECCA-CEDECO, Quito, 1986; Edições Loyola, Sao Paulo, 1987; TAREA, Lima, 1988; Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1988.

**\* Alfabetización popular: diálogo entre 10 experiencias de Centroamérica y el Caribe**, CRIES-CEAAL, Quito, 1987. (Editora)

**\* Recuperar las historias del pueblo**, CIUDAD, Quito, 1987.

**\* Discurso y práctica en educación popular**, Textos N° 9, CIUDAD, Quito, 1988; UNIJUI Livraria Editora, Ijuí, Brasil, 1988.

**\* Educación popular y comunicación popular**, Textos N° 12, CIUDAD, Quito, 1989; incluido en: P. Valdeavellano (ed.), El video en la educación popular, IPAL-CEAAL, Lima, 1989.

**\* Entre la acción y la praxis (Crónica de un proceso de formación de educadores populares)**, CIUDAD, Quito, 1989; incluido en: Formación de educadores populares: cuatro experiencias latinoamericanas, CEAAL, Santiago, 1989.

**\* El nombre de Ramona Cuji (Reportajes de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño")**, ALDHU-Editorial El Conejo, Quito, 1990.