

Alfabetizar: ¿y después qué?

por Bernard Dumont (1)

Desde que el mundo es mundo nunca se ha alfabetizado tanto como hoy en día. Y sin embargo, dado que el número de adultos anal-fabetos aumenta constantemente y que, debido al rápido crecimiento de la población mundial, nunca ha sido tan elevado como ahora, hay quienes sostienen con razones válidas que se debería hacer más aún. Si los estudios y exhortaciones de los especialistas se concretan, la humanidad batirá los records del último decenio: serán por año decenas de millones —millones si se calculan sólo los adultos— los seres humanos que saldrán del analfabetismo.

¿Y después qué?

¿Para qué sirven, a qué conducen tantos esfuerzos, los esfuerzos de los que aprenden a leer, a escribir y a contar, los esfuerzos de los que organizan y enseñan? Se suele decir que la alfabetización abre las puertas del saber, pero ¿de qué saber? ¿a dónde llevan esos conocimientos?

Si toda la acción alfabetizadora que se lleva a cabo en el mundo fuese "funcional", no tendríamos que plantearnos estos interrogantes: el concepto de funcionalidad supone que los conocimientos adquiridos

(1) Bernard Dumont (Francia) es responsable de las estructuras y del desarrollo de la formación permanente en el Ministerio de Educación francés. Ex consejero técnico principal del Proyecto UNESCO de Asistencia a Malí para la alfabetización funcional.

gracias a una formación están estrechamente vinculados con las actividades y las preocupaciones más estimulantes de la vida cotidiana, y por esto mismo al ser practicados cotidianamente, los conocimientos funcionales se mantienen y se desarrollan constante y armoniosamente; o al menos esto es lo que se espera.

Pero por varios motivos debidos a ciertos malentendidos sobre la noción de funcionalidad o, aún más a menudo, a la insuficiencia de los medios materiales o de los recursos humanos empleados, las diversas formas de alfabetizar que se aplican en el mundo no siempre son funcionales, o no lo son verdaderamente.

Si bien esta observación es válida tanto para los niños que asisten a la escuela como para los adultos que se alfabetiza, cada uno de los dos grupos de edades plantea problemas tan particulares que deben ser objeto de análisis separados. Los que suscitan la instrucción de los niños han originado numerosos estudios psicopedagógicos o socioeconómicos, pero no ocurre lo mismo con los problemas que surgen después de la alfabetización de los adultos, quizás porque a menudo se ha considerado que la postalfabetización era una noción sencilla. El propósito de estas páginas es, pues, presentar algunos de estos problemas adoptando el punto de vista práctico de un alfabetizador o de alguien que quiera colaborar en la lucha contra el analfabetismo.

En primer término, nos preguntaremos qué es exactamente la postalfabetización, tratando de descubrir tanto las contradicciones que existen entre los diversos elementos de la situación como las que se dan entre la realidad y ciertas ideas comúnmente aceptadas, o ciertas acciones previstas o ya emprendidas. En segundo lugar, se verá que persisten numerosas paradojas cuando nos preguntamos sobre el lugar que ocupan respectivamente la alfabetización y la postalfabetización y sobre los métodos destinados a garantizar su éxito en el marco de una estrategia de lucha contra el analfabetismo.

Un concepto tridimensional

La postalfabetización puede definirse como el conjunto de materiales y de organizaciones gracias a los cuales el adulto recién alfabetizado puede mantener, utilizar y desarrollar los conocimientos y capacidades adquiridos o estimulados por la alfabetización.

LA LONGITUD: EL MATERIAL

La primera lectura de esta definición nos lleva a la primera dimensión de la postalfabetización, o sea, la que se sitúa directamente como en línea recta, en la continuación lógica y cronológica de la alfabetización. Actualmente es sabido que para no recaer en el analfabetismo, un adulto que ha aprendido a leer, a escribir y a contar tiene que disponer de material de lectura especial, el "material de lectura para adulto neoalfabetizado". Dicho material comprende:

— Obras didácticas que son por lo general, fascículos especialmente estudiados tanto desde el punto de vista del contenido como del de la presentación, con el doble cometido de aportar los conocimientos prácticos que puedan mejorar las condiciones del trabajo y de la vida diaria (agricultura, ganadería, tecnología e higiene, puericultura, vida cívica...) y de servir de transición entre los "manuales" y "primeros libros de lectura" que se utilizan en el momento de la iniciación a los mecanismos de la expresión escrita y los diversos textos escritos que existen para el público en general: tales obras constituyen una etapa indispensable para una verdadera educación de los adultos;

— Periódicos que pueden ser o bien diarios rurales o de empresa, publicados y difundidos para el público neoalfabetizado, o bien anuncios o páginas de presentación más accesibles e incluidas en la prensa "normal";

— Libros de todo tipo, de documentación general, informativos o de ficción, con ilustraciones o sin ellas, fotonovelas e historietas que faciliten la adquisición del hábito de leer;

— Diversos materiales de gran difusión (carteles, almanaques, folletos, fascículos) complementarios entre sí, que completen también otros medios informativos (radio, cine, televisión) aplicados en forma coordinada con motivo de grandes campañas destinadas a destacar algunos temas de interés general: higiene de la alimentación, lucha contra ciertas enfermedades, etc.

Para lograr una eficacia real, la producción de estos materiales de lectura para neoalfabetizados, debe responder a ciertas exigencias cualitativas (variedad, regularidad) y cuantitativas. Los importantes medios que se necesitan suponen pues una programación seria que garantice su disponibilidad en el momento adecuado: investigaciones pedagógicas, descubrimiento y estímulo de autores, suministro de equipo y materiales: ¿se es consciente de que en ciertos países con índices de analfabetismo especialmente altos el desarrollo normal de las actividades de postalfabetización puede llegar a triplicar, en cinco años, el consumo de papel, o sea, en el estado actual de la economía de esos países, la importación de este producto?

El obstáculo más difícil de superar sigue siendo, en la mayor parte de los casos, la organización de la edición y de los circuitos de difusión (bibliotecas y librerías) ya que los que existen —cuando los hay— en general no se adaptan a las exigencias de la postalfabetización.

Todos estos problemas son serios pero en el fondo, del mismo tipo que los que plantea la alfabetización ya que, en realidad, no hacen más que prolongarlos, por lo cual los equipos responsables de la alfabetización se mueven con soltura en estas actividades: basta con que dispongan de los medios necesarios, para encontrar con relativa facilidad bibliografías ya establecidas y producir a su vez una documentación preciosa para difundir los métodos y los resultados de sus trabajos.

LA ANCHURA: EL MEDIO AMBIENTE

No sucede lo mismo cuando se trata de dar una segunda dimensión a la noción de postalfabetización, de ampliar este concepto y de sacar al adulto neoalfabetizado de los caminos previamente trazados por los cuales los alfabetizadores lo dirigen gracias a los materiales de lectura que le preparan. Efectivamente, si es cierto que —tal como se repite a menudo— el objetivo de la alfabetización consiste en “desmarginalizar” al adulto analfabeto, en determinado momento éste debe llegar a encontrarse ante su medio en igualdad de condiciones con los que no se consideran marginales, es decir, aquellos que pudieron concluir una formación escolar.

Precisamente es ahí donde surgen algunas nuevas paradojas: de toda la humanidad, casi un tercio de los adultos (la cuarta parte en 1990, si persisten las tendencias actuales) son analfabetos y por lo tanto se les considera marginales; en ciertos países, tal como señala el informe de evaluación crítica del Programa Experimental Mundial de Alfabetización (1), el 80 ó 90 por ciento de los adultos que no saben ni leer ni escribir están catalogados como marginados. ¿Qué habrá de decir entonces de las zonas rurales de esos mismos países en los cuales toda la vida familiar, económica, cultural, sanitaria y aun administrativa —a condición de que nos aventuremos a emplear un término tan ajeno a este contexto— no recurre al texto escrito?

En esas zonas, que constituyen la mayor parte de los países afectados por el analfabetismo y en donde la alfabetización se introdujo acompañando transformaciones económicas, la eficacia de una postalfabetización no depende solamente de la cantidad ni de la calidad del material de lectura que se ponga a disposición de los neoalfabetizados, sino que también está determinada por una profunda e intensa acción para que el medio favorezca la generalización de la comunicación escrita, con mayor rapidez que la que se daría naturalmente.

Algunos de los múltiples aspectos en los cuales es posible colaborar para crear un entorno favorable a la alfabetización ya han sido objeto de estudios e incluso de experimentos de una dimensión convincente, tales como la animación de las bibliotecas rurales en la República Unida de Tanzania y la participación de los adultos en la producción de su propio material de lectura, iniciativas que describe Simoni Malya (2). Pero aún quedan muchos aspectos poco o mal examinados y al menos tres de ellos son dignos de mención especial: la presencia de lo escrito, la transformación de los programas de formación y el estatuto de los idiomas de alfabetización.

(1) *Programa Experimental Mundial de Alfabetización: evaluación crítica*, p. 129 y 131, París, UNESCO, 1977.

(2) Simoni MALYA, Tanzanie: pour un milieu favorable à l'alphabétisation, *Literacy discussion*, vol. VIII, núm. 4, invierno de 1977-1978. (Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes, Teherán.)

Al que vive y trabaja en las ciudades, llenas de anuncios, de carteles y de publicidad le cuesta imaginar o recordar lo que es la ausencia total de lo escrito que caracteriza a inmensas zonas rurales de los países de civilización oral donde vive la mayor parte de los adultos analfabetos. Todo esfuerzo de alfabetización está condenado a diluirse en esos espacios si no surge la posibilidad de practicar natural y casi inconscientemente los conocimientos de ortografía y de aritmética que se han adquirido. Es indispensable acondicionar y organizar el contexto de la vida social por medio de señales indicadoras en las carreteras o carteles de identificación en las aglomeraciones para multiplicar para el adulto —aunque es igualmente necesario para el niño— las oportunidades de convenirse de que lo escrito es un elemento normal de la relación y un punto de apoyo de la reflexión personal. Cuando logra alcanzar un nivel suficiente, este acondicionamiento alfabetizado del entorno permite además que el neoalfabetizado se encuentre a gusto entre signos familiares cuando sale del ambiente —obligatoriamente limitado— con el que ha podido entablar relaciones verbales.

Generalmente se considera que una de las funciones de la postalfabetización consiste en dar al adulto la posibilidad de alcanzar niveles más elevados del saber. Ahora bien, durante mucho tiempo se organizó este acceso al saber como una recuperación, como una manera de llegar a las instituciones escolares o universitarias existentes: es lo que ocurría hasta hace poco con numerosos “cursos nocturnos” de diversos países africanos que eran una mera repetición, para los adultos, de las clases destinadas a los niños que asistían a la escuela. Asimismo, en Francia, los “cursos de promoción social” eran una mera repetición para adultos de las enseñanzas que en el día se impartían a los alumnos de los colegios técnicos.

Detrás de estas prácticas se encuentra más o menos explícita, no sólo la facilidad de la costumbre y el temor a la innovación, sino también la convicción de que el sistema escolar es un excelente instrumento de promoción individual o colectiva. Es verdad que en ciertas épocas y en ciertos contextos la institución escolar pudo cumplir una función de promoción para algunos de los que comenzaron a asistir a clase cuando eran muy jóvenes. ¿Quién no ha oído más de una vez a tal o cual jerarca de la enseñanza —o de otros sectores— recordar su modesto origen rural y agradecer lo que la instrucción escolar le ha permitido lograr? Pero más allá de la rápida evolución del contexto que modifica profundamente las probabilidades de cada uno, todos estos argumentos no impiden que la mera utilización de los programas y de los servicios escolares para los adultos presente al menos dos defectos: a) los programas escolares se conciben y se organizan siguiendo una progresión basada en las etapas del desarrollo medio de la personalidad del niño, mientras que los adultos ya han superado efectivamente esas etapas, aunque de una forma diferente; b) los programas escolares y los métodos que suelen estar vinculados a ellos raras veces permiten tener en cuenta y valorar la experiencia vital y personal que han adquirido los adultos.

Por consiguiente, una postalfabetización, que dé verdaderamente a los adultos posibilidades de existencia y de realización iguales a las que tienen los que han recibido una instrucción, exige que se creen nuevos dispositivos de formación o que se transformen los que ya existen, para responder a las situaciones y a las necesidades particulares de los diversos grupos de edades.

Es lo que se está llevando a cabo en la República Unida de Tanzania con los colegios populares de desarrollo (Folk's Development Colleges) cuyos programas están especialmente concebidos en función de las necesidades y de las posibilidades de empleo locales, para acoger en igualdad de condiciones a los nealfabetizados y a aquellos que han recibido una instrucción tiempo atrás. De la misma manera, en Malí, los llamados cursillos de "formación superior" en los que predomina la orientación científica, organizados a nivel de aldeas o de grupos de aldeas, permiten que un público muy heterogéneo (en el que se mezclan personas que han sido alfabetizadas hace tiempo, nealfabetizados e incluso algunos analfabetos) tenga acceso a una verdadera organización científica de los conocimientos relativos a los problemas de la vida cotidiana.

Pero el idioma de alfabetización no debe ser un obstáculo para la verdadera eficacia de la postalfabetización. Efectivamente, son contadas las situaciones en las cuales el idioma de alfabetización es a la vez el idioma que se habla en la familia, el idioma social más empleado y el idioma oficial del país, y es asimismo poco común que disponga de un sistema estable de transcripción y de un caudal considerable de literatura publicada y accesible. Las diversas combinaciones de estas funciones de los idiomas pueden conducir a numerosas y variadas situaciones.

Entre ellas hay una que se ha venido multiplicando en ciertos países africanos durante los últimos diez años; se caracteriza por la adopción como idiomas de alfabetización, por razones psicopedagógicas y económicas, de lenguas de gran uso social que coinciden a veces con la que se habla en la familia, pero que no es el idioma oficial, ya que generalmente éste no es el del país y se emplea en el sistema escolar y en la vida administrativa. Entre la población instruída en el idioma oficial, que llega a ocupar los empleos remunerados del sector estatal y privado, y los adultos alfabetizados que las más de las veces proceden de zonas rurales y que sólo saben leer y escribir su lengua materna, se establece entonces una dicotomía cargada de consecuencias.

Con respecto a lo que nos preocupa, la más inmediata de ellas es la reticencia de los adultos cuando se trata de aprender a utilizar lo escrito en un idioma distinto al del poder y al de los ingresos más elevados, ya que, en el sistema que implícitamente se toma como modelo, no parece conducir a ninguna posibilidad de promoción importante.

En esta situación, la continuación y el éxito de las actividades de postalfabetización dependen de la clara definición y del firme respeto del estatuto que rija los idiomas de alfabetización. "En las condiciones

actuales", decía el Director General de la UNESCO con motivo de la decimotercera Jornada Internacional de la Alfabetización, "la alfabetización exige a menudo un esfuerzo doble, puesto que, para lograr plenamente su efecto, debe basarse en dos idiomas, cuyos respectivos campos hay que definir necesariamente y organizar su coexistencia". Sin dejar de estudiar científicamente las condiciones y la evolución de los idiomas de alfabetización, es indispensable, por ejemplo oficializar su empleo para ciertos actos o documentos administrativos (cédulas de identidad, actas de estado civil, comunicados a la población, sentencias de tribunales, señalización, etc.), reconocerles ciertas funciones en el sistema escolar (iniciación, materia de estudios o medio para transmitir conocimientos), ampliar su uso por parte de los empleados públicos y favorecer la redacción y la difusión en estos idiomas de documentos de uso corriente (almanaques, carteles indicadores de transportes colectivos...), libros y periódicos. Asimismo es necesario facilitar el aprendizaje del idioma oficial a aquellos que han sido alfabetizados en las lenguas locales y viceversa.

Con respecto a los diversos aspectos que acabamos de mencionar, entre los cuales se pueden percibir factores que permitan crear un medio ambiente favorable, se habrá notado que, contrariamente a lo que se ha observado con respecto a material de lectura destinado a los neoalfabetizados, la elección de las orientaciones y de las medidas prácticas que hayan de aplicarse incumben en muy poca medida a los responsables de la alfabetización. Antes bien competen principalmente a centros de decisión y a órganos ejecutivos que no tienen por principal cometido la alfabetización de los adultos y sus consecuencias, que a veces les son totalmente ajenas.

La omnipresencia de lo escrito depende de los responsables de entidades públicas o de empresas de producción, de todos cuantos puedan tener, en sus respectivos campos de acción y en todas las etapas más o menos importantes de sus decisiones, una influencia positiva o negativa en el empleo de lo escrito en lugar de otros modos de comunicación. Si bien se puede prever la creación de peldaños de formación media y superior para adultos neoalfabetizados, dirigidos por los responsables de la formación para adultos, la resolución de los problemas de convalidación y de convergencia con la formación escolar o universitaria tradicional, la necesaria evolución de esa formación y la definición de lo que corresponde respectivamente a los distintos tipos de formación en el acceso a los diversos escalones de la formación superior o a las responsabilidades sociales exigen imperiosamente juicios y decisiones de otro carácter, las más de las veces de tipo político. Finalmente, por abarcar aspectos muy técnicos pero también opciones relacionadas con los puntos más sensibles de las partes interesadas, el estatuto de los idiomas de alfabetización incumbe a las instancias capaces de tomar medidas políticas.

Por consiguiente, vemos que para adquirir su segunda dimensión la postalfabetización tiene que ir más allá de los alfabetizadores y conectarse con otros responsables muy diversos, sobre todo los responsables políticos.

EL GROSOR: LA PARTICIPACION

Esta observación resultará aún más clara si seguimos examinando la noción de postalfabetización y si nos preguntamos qué es lo que condiciona "la utilización y el desarrollo de las capacidades adquiridas o suscitadas por la alfabetización". Nos encontramos entonces ante la tercera dimensión de la postalfabetización, o sea, la que le otorga su verdadera densidad humana y social: la posibilidad, que crea la alfabetización, de acceder a otros niveles de información y de reflexión, lleva al neoalfabetizado a participar en responsabilidades y decisiones relativas a su propio destino y al de las colectividades de las cuales forma parte.

"Meterse en lo que le importa" es una de las aspiraciones profundas y legítimas del ser humano. Meterse para poder cambiar algo, mejorándolo: en reiteradas oportunidades se lo ha definido como uno de los objetivos de toda acción alfabetizadora y como el verdadero significado de la noción de funcionalidad. En 1972, la Conferencia de Tokio sobre la educación de los adultos recomendaba que la funcionalidad de la alfabetización, en su acepción más vasta, tenía que preparar una participación más amplia de todos los hombres y mujeres en la definición y en la realización de los objetivos del cambio "para que puedan llegar a ser agentes activos en la construcción de una sociedad nueva y mejor". En julio de 1975, el grupo de expertos para la evaluación de los proyectos experimentales de alfabetización afirmaba que "el concepto de funcionalidad debe extenderse a todas sus dimensiones [...] La alfabetización debe apuntar [...] a que el hombre o la mujer sean capaces de comprender, dominar y transformar su destino". En septiembre de 1975, la declaración de Persépolis, concluyendo el Simposio Internacional de Alfabetización, confirmaba a su vez que la necesidad de participar en las decisiones de la comunidad a la cual se pertenece es una de las exigencias más profundas de aquellos a quienes se dirige la alfabetización, "inseparable de esta participación que es a la vez su finalidad y su condición".

La noción de participación sólo tiene sentido y eficacia si se la concibe lo más ampliamente posible y esto la lleva a englobar desde las formas de participación más elementales —en el plano de las unidades de vida y de trabajo— hasta las más amplias, entre las que figuran las que están relacionadas con los objetivos del desarrollo, pasando, entre otras, por la definición de los contenidos de la formación o la elección de ciertas modalidades de relaciones económicas.

En el medio rural, sobre todo, los nuevos conocimientos y capacidades que los agricultores adultos adquieran gracias a la alfabetización deberían servir para que los grupos de campesinos o las comunidades aldeanas asuman tareas que antes cumplía el personal de dirección remunerado, dependiente de los servicios agrícolas.

En diversos países abundan ejemplos de estas transferencias de responsabilidades que son, al principio muy modestas (distribución y recuperación de los sacos necesarios para la comercialización de las cose-

chas en el Níger; delegados aldeanos que vigilan las operaciones de peso en Malí, etc.), pero que se pueden ir extendiendo progresivamente a actividades cada vez más complejas.

A partir del momento en que son capaces de calcular solos los gastos que provoca un nuevo proyecto o una nueva técnica de producción (empleo de abonos o de diversos métodos de cultivo) y de compararlos con las cifras de los resultados obtenidos al final de la campaña con el apoyo de los institutos de investigación, los campesinos alfabetizados pueden llevar a cabo experimentos fundamentales para ellos, gracias a lo cual la función de divulgación se puede remodelar y aligerar profundamente.

El informe de evaluación crítica del Programa Experimental Mundial de Alfabetización denunció la mentalidad de quienes creen que el adulto neoalfabetizado arrastra desde su infancia y su juventud analfabetas cierta incapacidad para captar y concebir problemas de cierta envergadura. A este respecto conviene señalar un proyecto de investigación y de acción que se llevó a cabo en Malí a fines de 1977, auspiciado por la UNESCO, que puso de manifiesto el nivel de participación que pueden alcanzar los adultos neoalfabetizados del medio rural, cuando se trata de las perspectivas de desarrollo y de los grandes problemas demográficos. El periódico *Kibaru* que se publica una vez por mes en lengua mandinga (bombara-dioula), difundió durante cuatro meses, conjuntamente con Radio Malí, las respuestas a una serie de preguntas sobre las orientaciones y los factores del desarrollo (función del capital humano y financiero en el desarrollo nacional, características del bienestar familiar, perspectivas de futuro para los jóvenes; objetivos e interés de la educación de las jóvenes y de las mujeres). El número, la variedad y la calidad de las respuestas que se recibieron demuestran claramente que los adultos neoalfabetizados que viven en zonas rurales son perfectamente capaces de expresar por escrito —y destaquémoslo, en un idioma cuyo sistema de transcripción sólo data de diez años— opiniones sólidamente fundamentadas y de participar activísima y positivamente en el debate sobre las finalidades y modalidades del desarrollo.

Después de estos ejemplos, si estamos convencidos de que una amplia participación de los neoalfabetizados es progresivamente posible y de que ésta es una dimensión esencial de la postalfabetización, no podemos dejar de plantearnos una pregunta: ¿quién puede decidir en este terreno y poner en práctica los medios necesarios para su aplicación? ¿De quién depende que este incremento de la participación activa de los neoalfabetizados sea posible?

A primera vista contestamos a estas preguntas como lo hemos hecho con las que se referían a la creación de un entorno favorable al empleo de lo escrito: la iniciativa y la responsabilidad directa de los alfabetizadores disminuyen considerablemente cuando entran en juego las opciones referentes al marco de la divulgación rural y al apoyo a los experimentos u observaciones de carácter científico, agrícola o meteorológico: compete

a las autoridades administrativas responsables de la agricultura, de la meteorología, de la comercialización de las cosechas, etc., tomar la decisión de redistribuir el personal o de reorganizar sus estructuras para confiar más responsabilidades a los nealfabetizados, después de haberlos preparado para ello, gradual pero decididamente.

Pero ¿lo hacen? ¿Dónde se puede ver que estén estrechamente vinculados con el estudio de las consecuencias de la alfabetización de ciertas capas o ciertos sectores de las poblaciones rurales o que traten de colaborar en la elaboración de medidas destinadas a darle una prolongación coherente? Aun en ciertos países en los cuales la educación de los adultos es una prioridad nacional que se cumple enérgicamente y donde existen comités expresamente encargados —a todos los niveles y en todos los sectores— de velar por la coherencia entre la educación de los adultos y el esfuerzo general o cada programa particular de desarrollo, se pueden encontrar agrónomos, economistas o dirigentes de empresas que, por estar imbuidos de un saber tecnocrático, no ven las modificaciones que una alfabetización bien lograda puede aportar a sus hábitos de trabajo. Con más razón, en los países aún demasiado numerosos en los que “el analfabetismo es objeto más de declaraciones entristecidas que de acciones enérgicas” (3) y en los que, en el fondo, falta una verdadera voluntad política, no debe resultar sorprendente observar las resistencias que la tecnocracia opone a una mayor participación de los nealfabetizados en la definición de los objetivos y en la ejecución de los programas de desarrollo.

Sobre este punto de la participación tenemos que llegar inevitablemente a la conclusión de que si a nivel gubernamental no existe una verdadera voluntad política, ninguna autoridad constituida que se encargue expresamente —o no— de la alfabetización y de la educación de los adultos podrá obtener una verdadera participación de los nealfabetizados en las responsabilidades de las cuales han sido excluidos hasta el momento. En este caso, los nealfabetizados sólo podrán aumentar su participación a través de su propia acción, en la medida en que sepan organizarla y de la energía que desplieguen. Quizás ésta sea la interpretación más realista de la referencia que se hace a menudo sobre la relación que existe entre el éxito de la alfabetización y las profundas transformaciones de carácter social y económico.

Problemas estratégicos: ¿antes o después?

El Programa Experimental Mundial de Alfabetización ha contribuido decisivamente a imponer la idea de que la alfabetización no es una meta en sí sino que debe estar concebida y realizada en estrecha relación con

(3) “Conclusiones y recomendaciones del Director General al Consejo Ejecutivo y a la Conferencia General sobre las modalidades de realización del programa de alfabetización”, p. 7, UNESCO, doc. 20 C/71, 25 de agosto de 1978.

las necesidades y aspiraciones de los adultos y de sus colectividades a diversos niveles, pues "no se puede tener la ambición de eliminar el analfabetismo si falta una visión global de las cosas que se extienda a lo largo de un período suficientemente prolongado" (4). Esto equivale a decir que en adelante la organización de la postalfabetización es un elemento indispensable de una verdadera lucha contra el analfabetismo: una alfabetización sin postalfabetización se destruye a sí misma, desaparece rápidamente. Por esta razón, por su enfoque, sus métodos y sus contenidos, la alfabetización debe constituir para el adulto y para su grupo un incentivo poderoso para la postalfabetización y a fin de lograrlo hay que velar por la utilidad de los conceptos que se enseñan desde el comienzo, por la cohesión y el fortalecimiento de los grupos de base, por la ampliación de las perspectivas, por descubrir el placer de aprender y de vencer las dificultades intelectuales.

LA PLANIFICACION

Cuando se acepta tomar en cuenta las tres dimensiones de la postalfabetización que acabamos de enunciar, y todos los problemas que plantean, se hace imperiosamente necesario planificar con el mayor rigor posible la alfabetización y la postalfabetización consideradas como un conjunto, de forma tal que todos los factores que deben contribuir al éxito de una tarea tan ambiciosa puedan estar disponibles para utilizarlos en el lugar y en el momento oportunos. Pero evidentemente, esta planificación debe comprender previamente un claro diagnóstico de la situación, facilitar la participación de las poblaciones en la preparación y la ejecución de los programas y vincularse correctamente con todas las demás acciones educativas y con los planes —generales o regionales— de desarrollo económico y social. En primer término, como todo método de planificación, debe empezar por una determinación de objetivos concretos para plazos diferentes.

Vemos entonces que en lugar de venir *después*, es preciso tomar en cuenta la postalfabetización y definirla *antes* que la alfabetización, y que dados los plazos necesarios para la realización de ciertas condiciones previas, o para el establecimiento de ciertos factores especialmente delicados, la postalfabetización debe comenzar *antes* que la alfabetización, no sólo a nivel de la concepción de los proyectos sino también a nivel de las actividades operacionales. Baste considerar, por ejemplo, el tiempo que se necesita para preparar las mentalidades, las decisiones y las consecuencias prácticas en el campo del estatuto de los idiomas, o en el de la organización de la edición, o incluso en materia de transformación y de creación de instituciones adaptadas a la educación de adultos, para convencerse fácilmente de que hay que empezar por ciertos elementos de la postalfabetización.

(4) *Programa Experimental Mundial de Alfabetización: evaluación crítica, op. cit.*

LO IMPREVISIBLE

Si bien ya no es necesario demostrar la eficacia de la planificación del conjunto de actividades de alfabetización y postalfabetización, esa planificación no basta para responder a todas las exigencias.

Dada la complejidad de las situaciones reales que viven los alfabetizadores, suele ser necesario atenuar al máximo el rigor de este procedimiento con una dosis de flexibilidad suficiente.

Es lo que sucede, por ejemplo, cuando los responsables de la alfabetización, pese al realismo y a la —forzosa— exigüidad de sus previsiones y de sus programas, no tienen ninguna certeza de poder disponer de medios con una regularidad que permita una verdadera planificación y se les presentan, de improviso, posibilidades inesperadas de emplear recursos materiales, humanos o económicos excepcionales. Lo mismo ocurre cuando, por estar atento a las iniciativas espontáneas de los grupos de neoalfabetizados y en el afán de ocuparse de su fortalecimiento y de su extensión, el responsable de la alfabetización debe dejar de lado otros proyectos que había previsto antes.

Para poder sacar el máximo provecho de estas situaciones, que no se pueden planificar en el sentido estricto del término, el procedimiento clásico de planificación debe dinamizarse considerablemente y completarse con una organización que permita atrapar al vuelo las oportunidades que se presentan y aprovecharlas al máximo para fortalecer y prolongar la alfabetización: ya no se trata entonces de planificar la utilización de los medios disponibles, sino en cierta medida de planificar lo imprevisible.

Esto es igualmente válido y aun más importante cuando se trata, no ya de los medios y de las modalidades, sino de los objetivos, en aquellos casos en que la "voluntad política" en pro de la alfabetización y de una postalfabetización completa (o sea, una postalfabetización que abarque las tres dimensiones y fundamentalmente la última) no existe claramente en las más altas instancias encargadas de tomar decisiones. Esta actitud suele deberse menos a un verdadero rechazo que a un escepticismo sincero con respecto a la capacidad de esos adultos, a quienes hasta ese momento se consideraba como ignorantes y atrasados, para participar y asumir responsabilidades que se confiaban anteriormente a las estructuras de dirección intermedia.

Es obvio que en casos de este tipo una planificación que anuncie ostensiblemente objetivos ambiciosos de participación de los neoalfabetizados choca con oposiciones insuperables durante la fase misma de la concepción, antes de ponerse en práctica. La solución consiste entonces en no planificar la realización de todos los objetivos normales de la postalfabetización hasta tanto no cobren verosimilitud gracias a experimentos y realizaciones indiscutibles.

No hay postalfabetización sin paradojas

Al cabo de esta larga serie de paradojas que no son fruto de la imaginación sino que, como lo habrán observado los que practican esta tarea, nacen en la realidad cotidiana y revelan otras tantas incoherencias, contradicciones o puntos muertos, corremos el riesgo de quebrantar la fe del alfabetizador.

Por supuesto, no era éste el objetivo de nuestra presentación. Al contrario, cabe señalar que el principal escollo de las campañas de alfabetización de adultos radica en las desilusiones y el desaliento que provocan tanto en el alfabetizador como en el alfabetizado los problemas imprevistos y aun inimaginables que surgen durante la acción. Es indispensable ser consciente de la amplitud de la tarea que se emprende y conocer los obstáculos que habrá que superar en la búsqueda y la aplicación de los medios de lucha y aun más para forjar la decisión y la perseverancia, cualidades sin las cuales la alfabetización no puede llegar a la postalfabetización, ni lograr buenos resultados, ni conducir a una verdadera educación de adultos.

No nos cansaremos de decir que en realidad la alfabetización y la postalfabetización sólo tienen sentido si acompañan a cambios económicos y sociales. Cuando se sabe las resistencias que los cambios provocan en cualquier grupo humano, se considerará normal que la alfabetización deba afrontar obstáculos: algunos de ellos le son inherentes y otros dependen de los cambios que acompaña.

Llegamos a preguntarnos entonces si se puede considerar válida y lograda una alfabetización que no haya enfrentado y provocado la gama completa de los problemas que acabamos de examinar y si la calidad de una postalfabetización no se mide por el número de paradojas que ha revelado y superado. Pero quizás sea llevar al extremo nuestra afición por las paradojas.