

# “Nueve tesis sobre la alfabetización alternativa: reflexiones en torno a la experiencia nicaragüense”

Rosa María Torres (\*)

## Prefacio

El documento Nueve tesis sobre la alfabetización alternativa: reflexiones en torno a la experiencia nicaragüense, fue originalmente preparado para un Encuentro Nacional de Alfabetización Alternativa organizado por la Fundación Fernando Velasco en Quito, en agosto de 1982. El propio Encuentro demostró la necesidad de una versión simplificada que estuviera realmente al alcance de los grupos y sectores directamente involucrados en dichos programas alternativos.

Este trabajo condensa, desarrolla y problematiza principalmente la experiencia nicaragüense y, secundariamente, otras experiencias revolucionarias, se intenta extraer de ellas lecciones que contribuyen a orientar y dinamizar la alfabetización alternativa latinoamericana. Con ese fin, se adoptó un estilo deliberadamente no académico, se evitó la inclusión de notas y se intercaló, a lo largo del texto, testimonios y situaciones reales que contribuyeron a ejemplificar, en cada caso, la argumentación.

Rosa María Torres

Managua, diciembre de 1984

## Introducción

América Latina viene acumulando una rica e importante historia en el terreno de la alfabetización popular. Sin embargo, gran parte de esa historia permanece aún desconocida o insuficientemente analizada y recuperada, debido a la falta de sistematización, a la dispersión y atomización de las experiencias, así como a la enorme heterogeneidad de los sectores, grupos e instituciones involucrados en ellas.

Sistematizar y socializar esas experiencias es una necesidad crecientemente reconocida en el ámbito de la educación popular, no sólo como una exigencia de realimentación y renovación permanente sino como un recurso para contrastar y unificar enfoques y criterios, en búsqueda de la eficacia que urgentemente reclaman los sectores populares de América Latina. En esa búsqueda, las campañas de alfabetización llevadas a cabo en procesos revolucionarios aportan elementos importantes para la reflexión.

Evidentemente, existen grandes distancias entre una alfabetización inscrita en una situación revolucionaria y otra que es precisamente “alternativa” por realizarse en sociedades en las que aún es preciso disputar el control a los sectores dominantes, intentando hacer de ella un instrumento más de lucha. No se trata entonces de negar esa diferencia: proponernos trasplantar esas experiencias revolucionarias en otras condiciones políticas y sociales, podría conducir al fracaso. Pero, por el otro lado, tampoco se trata de llegar a la conclusión de que la alfabetización sólo puede ser un proyecto auténticamente popular después que se ha hecho una revolución. Ello significaría abandonar la alfabetización del pueblo a la iniciativa y el control de las clases dominantes que, tal como lo demuestra la historia más reciente de nuestros países, sí han sabido reconocer en ella una herramienta para la consolidación de su propio proyecto hegemónico.

Frente a esas experiencias revolucionarias no caben, así, ni la paralización ni la importación mecánica. Tampoco su mistificación, como si fuesen modelos acabados, perfectos,

universalmente válidos. Existe, sí, la necesidad de analizarlas y recuperarlas críticamente, en sus aciertos y en sus debilidades, desde la perspectiva de su contribución a la teoría y a la práctica de la educación popular en contextos no revolucionarios.

Los nueve puntos que exponemos a continuación, inspirados en el análisis de algunas de estas experiencias revolucionarias, apuntan precisamente en esa dirección. Si privilegiamos, dentro de éstas, la experiencia nicaragüense, ello se debe a nuestra mayor compenetración con ella, así como al gran impacto e irradiación que tiene hoy esta experiencia sobre la educación popular latinoamericana.

Si bien estas notas intentan una reflexión en el ámbito de la alfabetización, nuestro marco de referencia abarca también la post-alfabetización. Ello debido a una consideración fundamental, reafirmada precisamente por las propias lecciones que van dejando estas mismas experiencias revolucionarias: la de que alfabetización y post-alfabetización no pueden verse como dos etapas, sino como momentos interdependientes que deben entenderse y encararse conjuntamente, en esa perspectiva de continuidad y permanencia que exige toda acción educativa en el seno del pueblo.

**1. El éxito o el fracaso de una acción alfabetizadora no radica, en última instancia, ni en cuestiones económicas ni en cuestiones técnicas, sino en la existencia o no de una firme voluntad política con capacidad para organizar y movilizar al pueblo en torno al proyecto alfabetizador.**

Tan antiguos y sistemáticos como han sido los fracasos en la gran parte de campañas y programas de alfabetización a nivel mundial, han sido las explicaciones que atribuyen dichos fracasos a “limitaciones técnicas y financieras”.

Cuba en 1961 y Nicaragua en 1980 desmienten categóricamente tales argumentos. Estas dos campañas, las únicas verdaderamente masivas y exitosas que conoce la larga historia de la alfabetización oficial en nuestro continente, lo fueron a pesar de las enormes restricciones materiales, humanas y técnicas propias de una revolución que se inicia, y de la pesada carga económica y social heredada. En uno y otro caso, la eficaz batalla contra el analfabetismo tuvo poco que ver con el presupuesto o con la calificación técnica, y mucho que ver con la voluntad política y la capacidad de convocatoria de un gobierno dispuesto a dar efectivamente esa batalla.

Al igual que la campaña cubana (de abril a diciembre de 1961), la campaña nicaragüense (de marzo a agosto de 1980) habría tenido que postergarse por muchos años si se hubiera decidido esperar -como varios sugerían- hasta contar con los recursos materiales, humanos y técnicos “ideales”. Tanto el anuncio hecho por Fidel Castro en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1960, como el anuncio hecho por el gobierno sandinista en 1979, sorprendieron a muchos por su audacia y levantaron dudas y hasta pesimismo no sólo entre los expertos internacionales sino entre varios de los colaboradores cercanos.

En un primer momento, hubo desconfianza de que la Cruzada nicaragüense pudiera cumplir metas tan ambiciosas como las que se proponía. Se llegó incluso a plantear la

posibilidad de postergarla o, en su defecto, de implementarla por etapas o priorizando regiones. Salvo por el momento mismo de euforia y entusiasmo sobre un triunfo fresco -clima propicio para una tarea nacional y colectiva, todo lo demás parecía objetivamente en contra.

No obstante, la Cruzada fue posible. Las dificultades y privaciones materiales que debieron enfrentar los brigadistas a lo largo de casi cinco meses, no fueron suficientes para provocar la desertión que muchos habían pronosticado. A pesar de su juventud, su inexperiencia y su débil capacitación inicial, lograron enseñar a leer y escribir a más de 400.000 gentes.

El 23 de agosto de 1980, la Cruzada se proclamaba como la primera gran victoria de la Revolución Sandinista, al tiempo que se anunciaba el inicio de la post-alfabetización. Un nuevo inicio que volvería a desafiar la falta de dinero, de aulas, de mobiliario, de maestros calificados, del equipo material y humano que cualquier cálculo racional habría advertido como requisito mínimo. Humildes campesinos, obreros, amas de casa, fueron llamados a convertirse en maestros, a menudo sin mayor formación que la de sus propios alumnos. La voluntad de convertir a Nicaragua en una escuela permanente, de hacer de la educación popular un proceso ininterrumpido, fue más fuerte y determinante que toda limitación.

Lo apretado del tiempo y de los recursos impidieron, durante la primera fase de la post-alfabetización, garantizar oportunamente los materiales educativos y la capacitación de estos Coordinadores y Promotores Populares. Esa misma situación los forzó, sin embargo, a desplegar todo su autoesfuerzo y creatividad;

y a comprometer el apoyo de sus alumnos, de la comunidad, de las organizaciones de masas. La Biblia, el periódico, algún texto escolar infantil, cualquier material impreso fue transformado en material de estudio y de repaso durante la etapa de Sostenimiento.

Cuando se decidió, siete meses más tarde, iniciar el Programa de Educación Popular Básica, la decisión tampoco flaqueó por cuestiones financieras o técnicas. Ante la falta de maestros regulares, los Coordinadores y Promotores Populares pasaron definitivamente a investirse de Maestros. Una solución técnica y financieramente pobre, pero que habría de probarse humana, social y políticamente muy rica.

Hoy, el Programa avanza en medio de formidables limitaciones materiales, humanas y pedagógicas. La falta de dinero se combate con austeridad, con trabajo voluntario, con el apoyo solidario de otros pueblos, con materiales educativos baratos que, una vez utilizados, vuelven a circular y a ser aprovechados por nuevos educandos. La falta de formación y capacitación se va resolviendo en la práctica misma, en la experiencia que se va acumulando, en la constante rectificación de los errores, en la superación permanente que exige la responsabilidad de responder a la avidez de un pueblo que está empeñado en educarse. Hoy, al igual que durante la Cruzada, la participación organizada del pueblo es la que está permitiendo que este país pobre, atrasado y agredido siga adelante con la educación popular. Hoy, al igual que durante la guerra de liberación y la Cruzada, la clave sigue descansando en la articulación entre una firme conducción política y una activa y creativa participación popular.

La experiencia nicaragüense es, pues, la demostración más palpable de que no sólo no existen restricciones insuperables cuando se trata de cumplir con un objetivo, sino que, incluso, pueden dinamizar la organización y la participación popular, la creatividad, la coordinación, el diálogo.

Asimilar estas lecciones es importante, sin embargo, no sólo para desenmascarar la Inoperancia de los programas gubernamentales y el discurso demagógico que los acompaña en otros países, sino también para reflexionar críticamente sobre la práctica de los educadores populares.

No es raro, en efecto, que, frente al embate de los programas oficiales de alfabetización, la voluntad de contrarrestarlos aparezca, en primer lugar, como una “necesidad” de sumas cuantiosas de dinero, calificación y capacitación, técnicas sofisticadas, equipos humanos numerosos, infraestructura adecuada, etcétera. Impulsos iniciales muy valiosos y prometedores se ven muchas veces frenados ante la sensación de impotencia y lucha desigual que provocan los comparativamente poderosos recursos económicos y técnicos que es capaz de poner en marcha el Estado para la implementación de sus programas de alfabetización.

Convencernos del papel secundario que tienen el presupuesto y la técnica en la eficacia de un programa de educación popular es importante. Pero también lo es, por el otro lado, estar conscientes del papel fundamental de una firme voluntad política.

¿Por qué insistir sobre el carácter determinante de esa voluntad política en el marco de un proyecto alternativo que, por definición, supuestamente partiría de ella? Solamente por la necesidad de destacar como la propia experiencia nicaragüense lo demuestra que esa voluntad política, para dejar de ser simplemente voluntarismo y, por tanto, para traducirse en práctica y ser eficaz, requiere una capacidad para organizar y movilizar al pueblo en torno al objetivo alfabetizador.

Ello implica, por una parte, contar con un proyecto político-social alternativo dentro del cual la alfabetización adquiera un significado estratégico y, por otra parte, lograr que ésta sea asumida por el pueblo. Además, sólo en esa medida será posible garantizar la autonomía del proyecto alfabetizador e impedir que el Estado se apropie de él.

Evidentemente, la amplia capacidad de convocatoria, de organización y movilización popular demostrada en campañas como las de Cuba o Nicaragua podría atribuirse y explicarse por la propia naturaleza de una situación revolucionaria. Sin embargo, lo que queda como un desafío para la alfabetización alternativa es, precisamente, la posibilidad de ir creando desde su propia dinámica las condiciones para esa organización y movilización popular, tanto a partir de las propias fuerzas como a través de un proceso sistemático, unitario e ininterrumpido de disputarle al Estado sus espacios y recursos a condición, claro está, de que ello no comprometa la autonomía política del proyecto.

**2. Un proyecto alfabetizador requiere la aplicación de conocimientos científicos y técnicos históricamente negados al pueblo, cuyo control puede serle restituido a través de una alianza con el sector social que los detenta, y a lo largo de un proceso que tiene en la alfabetización precisamente su punto de partida.**

No obstante que las cuestiones técnicas no son las que determinan, en última instancia, la eficacia de una acción alfabetizadora, es innegable que ésta requiere la aplicación de conocimientos científicos y técnicos.

Sin embargo, la propia historia de dominación y explotación que es la historia del desarrollo capitalista en nuestros países, ha llevado a que el control de esos conocimientos no esté en manos del pueblo, desposeído históricamente no sólo de los bienes materiales que él mismo produce sino también de la ciencia y la tecnología. La creciente división del trabajo que el sistema social ha ido imponiendo en nuestras sociedades ha traído como resultado una separación entre trabajo intelectual y trabajo manual.

De ahí que, y en tanto que técnicos, intelectuales y profesionales adopten una posición consecuente con las clases explotadas, se abre la posibilidad de que pongan sus conocimientos al servicio de éstas, devolviéndoles de esa manera la educación que su trabajo les permitió.

Esa posibilidad, sin embargo, ha dado lugar muchas veces a interpretaciones erróneas. En un extremo ‘ha venido configurándose una posición paternalista/asistencialista que resuelve la situación “dándole” al pueblo todo listo. En el caso de un programa de alfabetización, se “le” organiza el proyecto, se “le” selecciona los contenidos, se “le” elabora los materiales, se “le” enseña, todo ello a nombre de los intereses y necesidades de un pueblo que no participa más que como receptor pasivo de decisiones y conocimientos que le vienen dados desde afuera.

En el otro extremo está una posición romántica/idealista que resuelve la situación

“viendo” en el pueblo esos conocimientos y habilidades que la historia objetivamente le ha venido negando. Aquí se agrupan los que niegan a la pequeño-burguesía la posibilidad de renunciar a su clase y alinearse con los intereses populares, y parten de que ya y ahora el pueblo está en capacidad de definir y organizar autónomamente su propio proyecto de educación, elaborar sus propios materiales e incluso autoeducarse.

Esto último, que es falso si se aplica a las clases populares en las sociedades capitalistas subdesarrolladas, sólo podría ser válido si por pueblo entendemos un campo popular donde lo que cuenta y da pertenencia no es la extracción de clase sino la opción de clase y en donde, por tanto, la pequeño-burguesía comprometida con los intereses populares entra bajo la categoría de pueblo.

¿Cómo ha enfrentado Nicaragua la contraposición de estas dos versiones?

En primer lugar, la Cruzada se planteó como una responsabilidad colectiva que debían asumir conjuntamente el Estado, las organizaciones de masas y el pueblo alfabeto en general. Todos los que, de una u otra manera, poseían conocimientos útiles para contribuir a la tarea empezando por el sólo manejo de la lectura y escritura debían ponerlos al servicio del pueblo analfabeto: unos alfabetizandos, otros elaborando materiales educativos, otros prestando asesoría técnica, otros capacitando a los alfabetizadores. Técnicos y profesionales tanto nacionales como internacionales consecuentes con el proyecto revolucionario, fueron convocados a dar su aporte. Lo que definió y calificó esa contribución no fue, así, su extracción de clase, sino su posición de clase.

En segundo lugar, la Cruzada fue concebida

precisamente como un primer momento en el largo proceso de apropiación por parte del pueblo analfabeto de los conocimientos a los que nunca antes tuvo acceso, pero, al mismo tiempo, como una instancia capaz de promover, dentro y a partir del propio proceso, niveles cada vez mayores de participación popular en la organización y gestión de su proyecto educativo.

La propia concepción y estructura militar de la Cruzada, su propia masividad y la gran presión de tiempo por organizar una empresa de tal magnitud en tan pocos meses, fueron factores que contribuyeron a la centralización de las decisiones en un equipo nacional. Por otra parte, las organizaciones de masas, varias de ellas recién creadas y aún débiles, operaron más bien como órganos ejecutores de apoyo logístico y organizativo antes que como órganos de consulta. Tampoco los materiales y los contenidos de la alfabetización fueron el resultado de una consulta popular o de una investigación con participación popular. No obstante, la misma Cruzada fue testigo de un proceso ascendente de transferencia de decisiones y responsabilidades, cuya expresión más acabada fue la transformación de ese recién alfabetizado en Coordinador y Promotor del Colectivo de Educación Popular.

Sería falso afirmar que, en Nicaragua, en estos momentos, son los propios educadores y educandos populares los que están definiendo los contenidos de su educación, participando en la elaboración de sus materiales, interviniendo directamente en las decisiones pedagógicas. Pero, por el otro lado, tampoco es cierto que el Estado venga planificando y regulando autónomamente el proyecto educativo de acuerdo a un “modelo” establecido de antemano. Precisamente, y como resultado de una presencia popular cada vez más activa y visible, este proceso de educación popular viene produciendo una gradual, aunque desigual “desestatización”.

En efecto, si bien la tendencia es la descentralización de las tareas administrativas, organizativas y pedagógicas, en este último terre-

no apenas si empiezan a darse los primeros pasos. Por un lado, los intentos que se han hecho por descentralizar la producción de materiales no han dejado los resultados esperados, lo cual parecería sugerir que o bien ese no es el mecanismo más adecuado, o bien que es necesario crear previamente determinadas condiciones. Por otro lado, las deficiencias en la aplicación del método, así como el persistente desajuste entre los textos y las posibilidades reales de los maestros populares, vienen revelando la urgencia de mecanismos más directos y permanentes de vinculación y realimentación desde y hacia la base. A pesar de todo, el método y los contenidos siguen respondiendo a un CEP y a un maestro “ideales”, y a una visión de las necesidades populares planteadas más a partir de las grandes líneas estratégicas de la revolución que a partir de la problemática concreta e inmediata de los sectores populares involucrados en el Programa de Educación Popular Básica.

Naturalmente, el frecuente desajuste entre materiales educativos y posibilidades o expectativas reales de las bases, se ve adicionalmente dramatizado en el caso nicaragüense por las características peculiares de ese Maestro Popular, cuyo perfil cultural entra en contradicción con las exigencias de un programa de formación sistemática y progresiva como el que está planteado desde el Estado.

Nicaragua plantea una vez más la necesidad de encarar la elaboración de los programas y materiales educativos no como un esfuerzo por “adaptarlos” a las bases sino, más bien, como un esfuerzo por contar efectivamente con ellas para su definición y revisión. La solución no está ni en abandonar las tareas pedagógicas en manos del pueblo, ni en centralizarlas en las manos de unos pocos confiando en su capacidad o en su intuición para interpretar y responder adecuadamente a las necesidades populares.

La validez de un material de educación popular, la garantía de su carácter popular, no vienen dadas ni por ser el pueblo quien

lo elabore, ni por el compromiso político, la “claridad” ideológica o la calificación de un equipo de planificadores y elaboradores de materiales. El único camino es emprender esta tarea conjuntamente, en contacto permanente con las masas, con su realidad y con sus necesidades concretas, e ir propiciando las condiciones para que esa tarea conjunta, esa integración, sea cada vez más real y productiva.



**3. La alfabetización popular no puede ser vista ni como una obra de beneficencia ni como una concesión, sino como un derecho del pueblo y, consecuentemente, como un compromiso de los sectores progresistas y del movimiento revolucionario.**

Hoy en día, hablar de la educación como un derecho del pueblo no es un patrimonio de las organizaciones populares ni de los sectores progresistas. Al igual que el derecho a la justicia y a la libertad, el derecho a la educación es esgrimido como un principio universal, cuando el analfabetismo sigue siendo un fenómeno masivo.

Si bien sería, entonces, inútil tratar de rescatar el verdadero significado de ese principio a partir del discurso y de la práctica oficiales, no deja de ser importante hacerlo desde la perspectiva del discurso y la práctica educativa enmarcada en la perspectiva de un proyecto popular.

En primer lugar, porque los mismos trabajadores analfabetos no asumen su educación como un derecho. En otras palabras, la educación no aparece como una reivindicación comparable a la tierra, el salario o la vivienda. Cuando surge la educación como una bandera de lucha es, más bien, como una exigencia de educación para los hijos, de mejor atención y trato por parte de los maestros, de construcción de escuelas, pero difícilmente como una exigencia de educación para los padres, para los adultos.

De ahí que las campañas y programas de alfabetización han surgido históricamente más como una opción explícita de gobiernos, instituciones o grupos que ven en ella una necesidad -ya para los intereses de las clases dominantes, ya para los intereses populares-, que como respuesta a una presión efectiva ejercida por los analfabetos. En esa medida, y en tanto que “caída del cielo” el pueblo no vive la alfabetización como una conquista lograda, sino como una concesión, como un servicio o como una obra de caridad social. De ahí que, en general, el sentimiento y

actitud que dichos programas despiertan en el pueblo son bien el rechazo, bien el llano agradecimiento.

Las experiencias de alfabetización llevadas a cabo en procesos revolucionarios no han sido una excepción. En el caso nicaragüense, la Cruzada fue la concretización de un compromiso asumido por la vanguardia sandinista. No surgió, ciertamente, de una exigencia explícita por parte de ese 52% de analfabetos. Fue más bien la intensa campaña de propaganda y agitación que se montó en torno a la Cruzada y su propio avance los que lograron que la alfabetización hiciera carne en el pueblo. De haberse esperado a que la gran masa de analfabetos tomaran la iniciativa y planteara la alfabetización como una reivindicación histórica de clase, la Cruzada probablemente no se habría realizado aún.

Ese relegamiento de la alfabetización (y de la educación en general) dentro del campo de lucha popular, tiene su explicación en circunstancias históricas bien concretas. A través de su propia experiencia, el trabajador adulto ha venido comprendiendo que la educación, por sí sola, no le soluciona ninguno de sus problemas fundamentales y, en cambio, le significa enormes sacrificios, a lo sumo en la esperanza cada vez menos realista de alcanzar una mejor oportunidad en el mercado del trabajo.

Por otra parte, las propias organizaciones populares y los sectores de izquierda han venido a reforzar ese relegamiento, al subordinar la educación a otras reivindicaciones consideradas prioritarias y, por lo general, ligadas a la problemática económica.

Ese desprecio de la educación como bandera

legítima de lucha popular tiene raíces en una concepción profundamente economicista de la sociedad y, consecuentemente, de las vías para transformarla. Dentro de esa concepción, la educación y la cultura se visualizan como cuestiones no-determinantes, como elementos de una superestructura que se irá transformando “naturalmente” a medida que se transforme la base económica de la sociedad. Que ello no es así es algo que los propios procesos revolucionarios vienen demostrando históricamente.

Pero además, la propia práctica de la alfabetización y de la educación popular viene poniendo de manifiesto una tendencia que es esencialmente contradictoria con la percepción de la educación como un instrumento de liberación: la tendencia hacia el paternalismo/asistencialismo.

Es claro que los programas oficiales de alfabetización están planteados y son asumidos como “un servicio que el Estado extiende al pueblo”. Sin embargo, el espíritu humanitario con que muchas veces es asumida la educación popular, la lleva a menudo a caer en esa misma calidad asistencialista que cuestiona a la alfabetización oficial. Aunque con fines diferentes, en una y otra subyace, al fin y al cabo, la visión de un “pueblo en blanco”, indefenso, y, consecuentemente, la visión de un alfabetizador-redentor del pueblo.

Si, como afirmamos, una educación auténticamente popular debe apuntar al desarrollo de un pueblo consciente, crítico, autónomo, capaz de asumir la transformación de su realidad, es evidente que ese objetivo está reñido con toda forma de autoritarismo/paternalismo. Sin embargo, es mucho más fácil aceptar esa afirmación que llevarla a la práctica.

Una y otra vez, en seminarios, talleres y materiales de educación popular, se viene insistiendo en el carácter horizontal, recíproco y dialogal del método de enseñanza-aprendizaje. “La educación debe entenderse como un proceso de producción conjunta de conocimientos, en donde no hay maestros ni hay

alumnos, en donde tanto el educador como el educando tienen algo que aprender”, es una afirmación que ha llegado a ser tan corriente que ya nadie parece estar dispuesto a negar. Sin embargo, la relación vertical, autoritaria o simplemente paternalista sigue siendo una realidad muy vigente en la práctica de la educación popular.

¿Por qué tiende a reproducirse la enorme brecha entre teoría y práctica educativa?

En primer lugar, es preciso reconocer que hay mucho de idealismo y de voluntarismo entre quienes formulan y aspiran a esa unidad y horizontalidad perfecta entre enseñadores y enseñados. La propia relación educativa implica, en esencia, una relación desigual. Aquel que, en determinado momento, asume el papel de “enseñador” es porque sabe algo que aquel que está siendo “enseñado” no sabe. La posesión de ese conocimiento, independientemente de cualquier otra cosa, marca una distancia objetiva y subjetiva entre enseñadores y enseñados, aunque se busquen nuevas palabras para llamar “animador” al “maestro”, “círculo de estudio” a la clase, y se evada sistemáticamente el uso del verbo “enseñar”. A lo que podemos y debemos aspirar no es a eliminar esa desigualdad por decreto, sino a encauzarla, depurándola progresivamente de sus componentes autoritarios.

Por otra parte, se trata de una relación y no de una decisión unilateral. El voluntarismo no es suficiente cuando se estrella contra un pueblo que está dispuesto a aceptar, realimentar y reproducir esa relación vertical con el educador, asumiendo la pasividad y la dependencia como “naturales”. De ahí que sólo en la medida que el propio pueblo avanza en su nivel de formación, de conciencia y de organización, y va ganando autonomía, es capaz de rechazar su propia pasividad y romper el cordón umbilical con sus educadores. De lo que se trata, entonces, no es de asumir esa ruptura como dada, sino de propiciarla y acelerarla precisamente a través y a lo largo del propio proceso educativo.

Ello exige, por parte del educador, no sólo una ruptura metodológica sino, fundamentalmente, una ruptura ideológica. Atacar el problema sólo a partir del método -como suele ser el caso en varios seminarios y talleres de capacitación- es no atacar el problema en sus raíces. La relación vertical y autoritaria en la práctica pedagógica, más allá de ser una cuestión de método, encuentra su sustento y sus bases de reproducción en condicionantes ideológicas que conspiran a favor de una educación “bancaria”. De ahí que, junto a esa fundamental formación metodológica, sea, indispensable una formación permanente a nivel teórico y político, y una vigilancia y contrastación también permanente con la propia práctica educativa.

La Cruzada nicaragüense es, en este sentido, una experiencia rica en enseñanzas. No porque ella haya logrado plasmar ese nuevo tipo de relación pedagógica en la práctica de los alfabetizadores, sino precisamente porque ella nos deja ver con claridad que esa doble ruptura ideológica y metodológica difícilmente puede lograrse a través de un proceso puramente intelectual de convencimiento.

Es claro que la capacitación inicial de los alfabetizadores fue muy débil e incompleta. El sinnúmero de tropiezos y dificultades que debieron enfrentar, ya en el terreno, habrían de mostrarlo de inmediato. No obstante, por muy completa que hubiese podido ser esa capacitación inicial, ella no habría logrado de todas maneras suplir lo que la propia práctica alfabetizadora fue encargándose de enseñar.

Una relación pedagógica distinta fue forjándose al calor de una relación cada vez más estrecha entre alfabetizadores y alfabetizandos. Fue sólo a medida que el brigadista aprendió a valorar y respetar al campesino, y a medida que fue descubriendo, por su propia cuenta, que era cierto que ese campesino tenía algo que enseñarle, que estuvo dispuesto a aceptar su propio papel de educando. Fue a medida que se percató, por propia experiencia, de la ineficacia de su propio monólogo, que estuvo en capacidad de

comprender el significado, el valor y el alcance del diálogo. En otras palabras, fue como resultado de su propia autotransformación como persona que fue capaz de irse transformando también como maestro.

Retomemos, a la luz de estas reflexiones, la pregunta que las orienta: ¿qué significa asumir la educación como un derecho del pueblo? Significa, por una parte, contribuir a hacer conciencia en el pueblo sobre la legitimidad de ese derecho y sobre el papel que tiene la educación en su proceso de liberación cultural y política. Ello supone, a su vez, asumir la educación popular como un compromiso que exige formación política, teórica y pedagógica.

Todo ello implica, como condición indispensable, revisar el papel y el peso asignados a la educación en el contexto de la acción político-ideológica, superando la tradicional caracterización de la educación como un elemento de la superestructura y como un aparato ideológico estructuralmente cómplice de las clases dominantes.

Asumir la educación como un derecho del pueblo significa, en suma, no desplazar o subestimar esa lucha, sino articularla a las otras luchas que debe librar el pueblo en la construcción de ese orden social distinto.

**4. La alfabetización es uno de los instrumentos que puede contribuir significativamente y a través de múltiples vías a la construcción y consolidación de un proyecto popular hegemónico y, por tanto, debe acompañar e integrarse plenamente dentro del conjunto de acciones orientadas hacia la liberación del pueblo.**

Una de las características que tienen en común los procesos de transición revolucionaria es el lugar prioritario que ocupa la alfabetización de masas. Así sucedió en Cuba., Nicaragua y Grenada; así también en Etiopía, Guinea-Bissau, Angola, Mozambique, Sao Tomé y Príncipe. Ello nos habla de la importancia que se le asigna a la alfabetización en la consolidación y desarrollo del proceso revolucionario.

¿Por qué destacar, a través de estas experiencias revolucionarias, la conjunción necesaria entre alfabetización y construcción de un proyecto popular hegemónico?

No se trata, naturalmente, de asignar a la alfabetización y a la educación en general el papel de “varita mágica” en la transformación de la sociedad. Quienes han pretendido lograr cambios estructurales a través de acciones puramente educativas han terminado por reconocer su fracaso. De lo que se trata es, más bien, de evaluar correctamente y aprovechar en todas sus posibles dimensiones el papel que puede jugar la alfabetización como un instrumento al servicio de la lucha popular.

Tal y como lo siguen repitiendo los dirigentes revolucionarios y como lo reconoce el pueblo de Nicaragua, la Cruzada es el segundo evento más importante en la historia de ese país después del triunfo del 19 de Julio. Pero no solamente por haber incorporado a más de 400.000 gentes al mundo de la lectura y la escritura hecho que, en sí mismo, justificaría la trascendencia de la Cruzada sino porque ella trajo consecuencias múltiples y profundas sobre la sociedad nicaragüense, porque ella significó una especie de revolución dentro de la revolución. De ella se ha dicho, por eso, que constituye la “segunda guerra de liberación”,

la “Revolución Cultural de Nicaragua”, el “segundo gran movimiento de masas”, un “monumental laboratorio humano”.

En el marco de la educación popular, se viene diciendo reiteradamente que la alfabetización debe cumplir con dos objetivos: enseñar a leer y escribir, y elevar el nivel de conciencia de los alfabetizandos. A la Cruzada nicaragüense se le asignaron, sin embargo, muchos otros objetivos. Efectivamente se trataba de combatir el analfabetismo y de elevar el nivel político del pueblo analfabeto. Pero además, un objetivo explícito y fundamental fue elevar el nivel de conciencia de los propios alfabetizadores, particularmente de la juventud. La Cruzada debía, asimismo, contribuir a fortalecer las organizaciones de masas, a forjar la unidad nacional, a integrar la región del Atlántico, una zona históricamente olvidada y desmembrada del resto del país, y saqueada por el somocismo y las empresas extranjeras.

Aprovechando la movilización de casi 100 mil alfabetizadores, la Cruzada debía permitir obtener varios “subproductos”: la realización de un censo agropecuario y de una campaña de salud y educación sanitaria; la recolección de muestras de la flora y la fauna de las diversas regiones del país; la recopilación de canciones, cuentos, leyendas y refranes populares: la recuperación a través de una brigada especial de la historia oral de la insurrección.

Si bien no todos esos objetivos pudieron cumplirse a cabalidad, la Cruzada fue sugiriendo y concretizando incluso nuevas posibilidades. Paralelamente a la tarea educativa, los brigadistas fueron integrándose junto a sus familias campesinas, a las tareas domésticas, a

las tareas agrícolas, y promoviendo diversas acciones en beneficio de la familia y de la comunidad. Así, además de alfabetizar, los brigadistas se convinieron en recolectores del patrimonio cultural del pueblo, en investigadores de la historia y de la realidad del país, en promotores de salud, en censores, en trabajadores agrícolas, en albañiles, en organizadores. Los diarios de campo llevados por los brigadistas durante esos cinco meses constituyen un material valiosísimo que, cuando pueda ser analizado y sistematizado, será un aporte insustituible al estudio de la realidad de Nicaragua y la materia prima para reconstruir, algún día, la verdadera magnitud de la Cruzada y la historia misma de la revolución.

La Cruzada significó para la gran masa de población urbana, la posibilidad de conocer la otra cara del país. Zonas aisladas y jamás antes visitadas fueron “descubiertas” por dos brigadistas y por sus familiares. Nicaragua se convirtió en una inmensa red de comunicaciones, no sólo a través de las nuevas rutas y caminos que se abrieron a lo largo de esos meses, sino de la radio, los boletines y los medios masivos que puso en marcha la Cruzada. Nuevos canales de comunicación se abrieron entre estudiantes y campesinos, entre padres e hijos, entre Estado y organizaciones de masas, entre dirigentes y pueblo.

En el plano educativo, la Cruzada se proponía sentar las bases para la construcción de la nueva educación revolucionaria. Ella fue y sigue siendo, en efecto, fuente de inspiración no sólo para los programas de educación y capacitación de adultos impulsados hoy por las instancias gubernamentales y los organismos de masas, sino para el sistema educativo en su conjunto. Y no sólo para los programas educativos, sino para todas aquellas acciones que suponen una amplia participación popular como las Jornadas Populares de Salud, las movilizaciones para los cortes de café y algodón, los programas de construcción de viviendas, etcétera.

Naturalmente, la Cruzada fue un evento nacional organizado e impulsado por el propio gobierno, características con las que precisamente no cuenta un programa alternativo. Sin embargo, sigue siendo importante reflexionar, a partir de experiencias tan fecundas y alentadoras como ésta, sobre las múltiples vías que ofrece una acción alfabetizadora desde la perspectiva de su contribución a la lucha popular.

En América Latina, han sido las propias clases dominantes quienes han sabido reconocer y aprovechar mejor, para sus intereses, dichas posibilidades: como un instrumento de cooptación de líderes locales, como una medida para lograr “estabilidad” política y social, consenso interno, imagen democrática hacia adentro y hacia afuera, e incluso como un verdadero plan de contrainsurgencia. Ese fue el caso, por ejemplo, del “Plan Waslala” que impulsó Somoza entre 1978-1979 en las montañas de Matagalpa, cuyo objetivo era identificar en la zona a los campesinos simpatizantes y colaboradores del FSLN. Igual cosa sucede actualmente con los programas oficiales de alfabetización en El Salvador, Guatemala y Honduras.

Esa situación merece tanta más atención cuando vemos que, en América Latina, la alfabetización ha quedado tradicionalmente librada a la iniciativa y el control del Estado, que los programas alternativos han cobrado fuerza y se han intensificado precisamente en los momentos en que la iniciativa oficial ha arremetido con mayor agresividad, y que la atomización y dispersión de esfuerzos continúa siendo la norma en gran parte de estas experiencias contestatarias.

Por otra parte, si bien es cierto que la cuestión educativa ha ido ganando espacio dentro de las plataformas de las organizaciones populares, grupos de izquierda y organismos de acción social, ésta ha venido por lo general centrándose en el ámbito de la formación política, la capacitación técnica, sindical, etcétera. La alfabetización, como tal, viene quedando en manos de pequeños grupos, librada a la buena voluntad o al tiempo libre.

Pero además, frecuentemente estas experiencias no van más allá de una práctica estrictamente “educativa”. En muchas ocasiones los alfabetizadores se resisten a “contaminar” la alfabetización con actividades en beneficio de la familia, del grupo o de la comunidad, ya por considerar que ello simplemente no les compete, ya por considerar que promover ese tipo de “mejoras” iría incluso en contra del carácter contestatario del programa.

Que revolución y alfabetización son inseparables es un hecho claro, una constante histórica. Sin embargo, ¿por qué esperar el triunfo de la revolución para hacer de la alfabetización un proyecto de clase, un instrumento eficaz de organización y movilización popular, de discusión de ese proyecto alternativo que está en el futuro pero que se va construyendo desde ahora? ¿por qué no ganar tiempo y anticipar esa lucha que varias de estas revoluciones no pudieron llevar a la práctica en la etapa pre-revolucionaria más que de manera dispersa y restringida?

La experiencia del pueblo salvadoreño, en este sentido, merece analizarse y tenerse en cuenta. En plena guerra de liberación, la alfabetización ha venido abriéndose paso no sólo en los Poderes Populares Locales dentro de El Salvador sino entre los refugiados salvadoreños ubicados en Costa Rica, Nicaragua y Honduras. Esta campaña de Alfabetización Integral, a cuyo frente está la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños (ANDES-21 de junio) desde mediados de 1982, ha venido ampliándose y profundizándose a medida que se profundiza la guerra misma. Quienes la conducen están claros que la erradicación del analfabetismo sólo será posible en el marco del futuro gobierno popular por el que hoy luchan las fuerzas revolucionarias salvadoreñas. Pero también están claros que ese esfuerzo, asumido a partir de las necesidades y demandas concretas tanto del pueblo como de la propia guerra, va sentando desde ya las bases para la futura campaña y contribuye, ahora mismo, a la consolidación de ese poder popular que se va gestando a lo largo de la propia lucha.

Si tenemos en cuenta que muchos de nuestros países no parecen ofrecer aún condiciones para un acceso más o menos rápido al poder revolucionario, el campo de posibilidades y de relaciones que pueden generarse dentro y a partir de un programa de alfabetización puede convertirse en una importante escena de lucha popular. De la misma manera que el Estado capitalista utiliza la alfabetización para sus fines, el pueblo puede ponerla al servicio de sus intereses y de su proyecto histórico. Si el Estado la utiliza para tranquilizarlo poniendo un parche al descontento, el pueblo puede utilizarla para comprender mejor su realidad y transformarla, organizándose y preparándose como la clase dirigente del mañana.

**5. La alfabetización popular no puede ser vista como un proceso puramente “concientizador”, sino como un proceso de adquisición de la lectura y la escritura que, como tal, constituye una condición favorable para promover la toma de conciencia y la organización popular.**

Sin duda condicionada por la necesidad de contrarrestar y oponerse a la alfabetización tradicional, una tendencia que ha llegado a ser fuerte en el terreno de la alfabetización alternativa ha sido la de ver en ella un proceso fundamental y eminentemente “concientizador”. Tanto ha llegado a privilegiarse este objetivo que en ocasiones parecería incluso necesario reafirmar que efectivamente no sólo se trata de enseñar a leer y escribir, pero que también y necesariamente se trata de eso. Un programa de alfabetización será eficaz no si logra transformar “sujetos ingenuos” en “sujetos críticos” sino, en todo caso, si logra transformar “analfabetos ingenuos” en “alfabetizados críticos”.

Aun cuando la aclaración pueda resultar obvia, en el marco de la alfabetización alternativa la enseñanza de la lecto-escritura viene ocupando un valor y un espacio secundario, como si se tratara de un objetivo que se agregaría naturalmente y sin mayores esfuerzos. Quienes recuerdan su necesidad y su importancia, fácilmente pueden ser calificados de “pedagógicos”, “técnicos”, “formalistas” o hasta “tradicionalistas”.

Esa subordinación de la dimensión pedagógica se asienta, por un lado, en una visión simplista de lo que implica e involucra el proceso de alfabetización en tanto que adquisición del lenguaje escrito; por otro, en la separación entre “lo pedagógico” y “lo político” como dos dimensiones independientes dentro del proceso de alfabetización.

Así, tal y como lo expresara Paulo Freire, se trataría de entender la alfabetización “no como un proyecto pedagógico con implicaciones políticas, sino como un proyecto político con implicaciones pedagógicas”.

Dicha separación, no obstante, contribuye a una interpretación de “lo pedagógico” como subordinado a “lo político” y a no ver que “lo pedagógico” es, en sí mismo, parte de las implicaciones políticas de la alfabetización. Por una parte, en tanto que la propia adquisición de la lecto-escritura es un instrumento de poder y, en esa medida, un instrumento político. Por otra parte, en tanto que el logro de ese objetivo pedagógico no es un añadido sino condición misma de la eficacia política del programa de alfabetización.

No obstante, dicha subordinación de “lo pedagógico” opera a todos los niveles: en el plano de los materiales de alfabetización, de la capacitación de los alfabetizadores, de la práctica misma de la alfabetización.

Así tenemos que, en el proceso de elaborar la cartilla, la atención se centra por lo general en las dimensiones políticas del método y los contenidos, descuidándose o menospreciándose, por el otro lado, aspectos normalmente considerados “formales” o “técnicos”, pero los cuales tienen repercusiones importantes sobre el aprendizaje. Son comunes, por ejemplo, palabras generadoras como “explotación”, “opresión”, “burguesía”, “trabajo”, “tierra”, etcétera, seleccionadas incluso como las primeras, sin atención a su complejidad estructural para los fines de la lecto-escritura (para no mencionar su misma complejidad “política” desde el punto de vista conceptual).

Existen, en América Latina, cartillas de alfabetización que son verdaderos compendios de economía política o sociología. A través de breves oraciones o textos, debido a las propias limitaciones que impone el aprendizaje, quiere darse cuenta de la totalidad social, de los fenómenos económicos, políticos

y sociales, de la relación entre subdesarrollo imperialismo, de la historia nacional, del proyecto alternativo de sociedad, etcétera. En la cartilla buscan plasmarse interpretaciones de la realidad y exhortaciones al cambio que, en realidad, deberían ser resultado de la propia reflexión y análisis del grupo de alfabetizado. La “sobre-explicitación” de los contenidos y de los mensajes suelen a menudo no solo reactivar las denuncias anticomunistas si no provoca el rechazo de los propios alfabetizandos.

Asimismo, el énfasis en la capacidad de los alfabetizadores suele ponerse en su formación político-ideológica, descuidando su capacitación propiamente pedagógica. Rara vez incluye en el programa de formación elementos de comunicación, orientaciones para el manejo de grupos heterogéneos, para la coordinación de una reunión, para la conducción de un diálogo, técnicas de animación, etcétera, que más tarde, en el desarrollo de la alfabetización, se revelan como indispensables.

Consecuentemente con su propia capacitación, el alfabetizador suele destinar una porción a veces desmesurada de la sesión de alfabetización a la descodificación y al “diálogo”. El aprendizaje de la lectura y la escritura queda indefectiblemente para el final o para la próxima clase. La pérdida de interés, el ausentismo y finalmente la deserción son las expresiones más típicas de esta situación.

Este énfasis sobre la dimensión política se aplica también el caso de Nicaragua y de otros procesos revolucionarios. La Cruzada fue y se planteó siempre como un evento político con implicaciones pedagógicas, y a ese principio respondieron los materiales de alfabetización, la capacitación de los alfabetizadores, la propia labor dentro de las Unidades de Alfabetización Sandinista (UAS). A todos los niveles se subordinó el aprendizaje de la lecto-escritura: en los talleres de capacitación, los brigadistas se formaron más como activistas de la Revolución que como maestros. Ya en

las UAS, muchos brigadistas se guiaron más por su propia intuición y su propia experiencia escolar que por las orientaciones del taller o del Cuaderno de Orientaciones. Pese a las recomendaciones, muchos empezaron por la memorización del alfabeto, enseñaron a deletrear, repitieron una y otra vez la lectura en coro de las sílabas, etcétera. En la cartilla, las oraciones iniciales que sirven de base para el aprendizaje de palabras y sílabas, se construyeron teniendo en cuenta su contenido, independientemente de que las palabras utilizadas pudieran ser ya leídas por los alfabetizandos. La sílaba se (y su inversa es), estudiada en la primera lección a partir de la oración “Carlos Fonseca dijo: Sandino vive”, demostró ser en la práctica un mal comienzo, dado que en el habla nicaragüense la s no se pronuncia en posición final. Muchos alfabetizadores estuvieron tropiezos de entrada, insistiendo a sus alumnos para que escribieran algo que no oían. En las UAS, los brigadistas se entusiasmaban con largas charlas y discusiones sobre la revolución, y la cartilla avanzaba muy lentamente. Varios de los desertores decían haberse desalentado por el “bla-bla” de las primeras lecciones. Sin duda, el grado de alfabetización lingüística fue muy inferior al grado de alfabetización política que logró la Cruzada.

Todo ello advierte claramente sobre la necesidad de dosificar y articular armónicamente en ambos que tuvo a lo largo de todo el proceso alfabetizador.

Puesto que lo que motiva en principio a un analfabeto a inscribirse en un programa de alfabetización es aprender a leer y escribir, ese objetivo el del alfabetizando debe no solo cumplirse a cabalidad, sino buscando facilitársele por todos los medios, teniendo en cuenta sus propios ritmos y posibilidades.

Aprender a leer y escribir está lejos de ser el proceso fácil y mecánico que parece tender a creerse a juzgar por la débil atención que suele prestársele al problema.



Reconocer la importancia que tiene la dimensión pedagógica en el diseño e implementación de un programa de alfabetización, está ligado a la necesidad de profundizar en el estudio de este proceso y en la especificidad que este tiene en el caso de un sujeto adulto de los sectores populares.

Investigaciones realizadas en el marco de la Psicolingüística, Sociolingüística y la Pedagogía demuestran que se trata de un proceso sumamente complejo que involucra una gran cantidad de factores y mecanismos y que, por tanto, requiere tanta importancia, dedicación y estudio con el proceso de transformación de la conciencia.

**6. La alfabetización popular, en su dimensión concientizadora, no puede ser entendida como una acción mecánica, interpersonal o puramente intelectual, sino como un proceso básicamente social de formación, organización y movilización de una nueva conciencia crítica y colectiva, es decir una conciencia de clase.**

Es sin duda a partir de Paulo Freire que, en América Latina, la alfabetización cobra fuerza como una herramienta y como un espacio privilegiado para la concientización del pueblo. Sin embargo, el concepto de “concientización” ha venido siendo interpretado, practicado y utilizado de manera y con fines muy diversos, al punto que hoy casi no existe programa gubernamental de alfabetización que no se autocalifique de concientizador.

En esa apropiación y manipulación del concepto, el propio Freire tiene una responsabilidad como el mismo lo ha reconocido, al haber separado inicialmente la concientización de toda dimensión política. Sin embargo, esa situación ha repercutido en una despolitización del concepto y de su práctica también dentro del ámbito de los programas orientados por una perspectiva de cambio social.

Frecuentemente, en efecto, y sobre todo en las versiones aún apegadas a los planteamientos originales de Freire, la concientización sigue considerándose una práctica ajena a toda acción política, aunque asociada al objetivo de la “liberación del pueblo”. Pero en tanto no se define ni explica de quiénes, para qué, cuánto ni cómo ha de librarse el pueblo, es decir, en tanto que manifiestamente se evade el contenido político de esa liberación, la palabra “liberación”, al igual que la de “concientización”, ha venido a resultar tan vaga e imprecisa que también da para todo y para todos.

Al no asumir se la educación popular como un proyecto político, está no aparece más que como un instrumento para la “liberación cultural” del pueblo, no como un instrumento para la transformación de la sociedad. En esa

medida, tampoco la concientización puede entenderse como una práctica encaminada a desarrollar y fortalecer una conciencia (y por tanto una organización) de clase, sino simplemente una conciencia crítica individual.

Sin embargo, aún en los casos en que la educación popular se guía por una clara orientación política y que los educadores asumen un compromiso en este sentido, la “concientización” ha venido restringiéndose a un ejercicio teórico-intelectual que no va más allá de una transmisión, un intercambio o, en el mejor de los casos, un debate de “ideas”. El “diálogo” aparece, así, como el momento privilegiado de la expresión última de la concientización. Si la reflexión y la discusión de las ideas provocan alguna motivación al cambio y la acción, ello ya corre por cuenta y riesgo de los “concientizados” una vez fuera de la tutela del “concientizador”.

Pero, además, dicho “diálogo” pocas veces llega a realizarse verdaderamente como tal, es decir, como una instancia de comunicación recíproca, de reflexión y debate, sino que es conducido como una suerte de cuestionario oral en el cual el educador asume el papel de hacer preguntas (y de decidir sobre la validez o no de la respuesta) y los educandos el papel de contestarlas.

Concebido y practicado de esa manera ¿qué “diálogo” puede contribuir a la libre expresión, a una reflexión crítica (o por lo menos una reflexión), una discusión, a la formación de un pensamiento autónomo?

Ciertamente, experiencias más avanzadas de alfabetización y educación popular han recuperado su dimensión política y su vinculación con la acción organizada de las masas. Las experiencias de alfabetización

llevadas a cabo en procesos revolucionarios no han hecho, por su parte, sino corroborar la necesidad de esa vinculación.

En primer lugar, confirmando que la concientización no puede entenderse como una acción unilateral de un sujeto que “concientiza” a otro. De la misma manera que, en el acto educativo, no hay ni “educadores” ni “educandos” puros, tampoco hay “concientizadores” ni “concientizandos” puros, pues tanto el educador como el educando son sujetos de transformación de conciencia. En segundo lugar, confirmando los cambios más profundos y duraderos en la conciencia no se logran a través de una reflexión puramente intelectual en torno a conceptos o mensajes, sino a través de una reflexión en torno a la propia experiencia y la propia realidad. En tercer lugar, confirmando que la concientización no puede restringirse al acto o al momento educativo, sino que debe integrarse y proyectarse dentro de las demás prácticas sociales en que están involucrados los educandos.

Tanto la campaña cubana como la nicaragüense aportan elementos importantes para reflexionar sobre los alcances y posibilidades concientizadoras de un programa de alfabetización. Nada más claro en ambos casos que las profundas repercusiones ideológicas de la campaña, no sólo sobre alfabetizadores y alfabetizandos, sino sobre toda la sociedad.

En Nicaragua, la cruzada logró remover esquemas y mentalidades de manera mucho más significativa y drástica que lo habrían logrado, para los jóvenes, largos años de estudio y formación política. Muchos nicaragüenses comprendieron por primera vez lo que significa Sandino, Fonseca, Pomares, Rigoberto y los cientos de héroes que la dictadura había siempre calificado de “delincuentes”. La propia Cruzada, la propia presencia de los brigadistas constituyó, para el campesino y el obrero, una confirmación clara de quién era y a quiénes representaba el FSLN y el gobierno revolucionario. Ese poder de convencimiento de la Cruzada suscitó

irremediamente, por un lado, la protesta airada de los sectores más reaccionarios y el asesinato de alfabetizadores a manos la contrarrevolución, pero, por otro lado, la emergencia y consolidación de miles de nuevos cuadros para la lucha ideológica y para la lucha armada en defensa de la revolución.

¿Qué es lo que logró esos efectos? No fueron tanto los contenidos de la cartilla, ni el diálogo en torno a la fotografía de cada lección, ni la copia o memorización de consignas revolucionarias. Fue sobre todo el proceso mismo, la propia convivencia estrecha entre alfabetizadores y alfabetizandos. Fue la creciente identificación como problemática concreta del campesino y del obrero la que fue permitiendo a los alfabetizadores descubrir en la lámina las vivencias apropiadas para generar y conducir el diálogo. Fue la comunicación creciente y la mutua confianza que fue promoviendo esa identificación, las que fueron facilitando “romper el hielo” de la comunicación y lograr que ese diálogo se pareciera cada vez más a un diálogo. Fue la inserción en la propia realidad y en la dinámica vital de los alfabetizandos la que logró que la práctica alfabetizadora superase su calidad de práctica educativa, disociada de la vida, y se integrara como una dimensión más de la práctica social de alfabetizandos y alfabetizadores.

A la luz de estas experiencias resulta claro que la transformación de la conciencia no resulta de un acto mecánico y repetitivo de “inyección” de conceptos, ni de un acto intelectual de clarificación teórica sobre la realidad, ni de una acción restringida al diálogo interpersonal. Se trata de un proceso, y de un proceso que es básicamente social y que, como tal, es, inseparable de la práctica social: en ella está su soporte, su marco inmediato de referencia, su punto de partida para la reflexión y su punto de llegada para la acción. Los materiales educativos, los contenidos de la educación, la propia acción del educador no puede ocupar, por tanto, otro papel que el de servir de guías, de detonadores y orientadores de ese proceso.

Sí asumimos la alfabetización y la educación popular desde una perspectiva política y no simplemente culturalista, el producto final de cualquier acción educativa en el seno del pueblo no puede ser ni un pueblo instruido ni un pueblo sencillamente “crítico”, sino un pueblo con conciencia de sí mismo, un pueblo organizado, combativo, dispuesto a asumir la transformación de su realidad. Es solo en esa perspectiva, la perspectiva de la acción consciente y organizada del pueblo, que la educación popular cobra su verdadero sentido como fuerza al servicio de la liberación popular.

Es claro que esa toma de conciencia es un proceso difícil y complejo que no puede agotarse con ningún programa de alfabetización. Obvia como parece esa afirmación, la practica suele desdecirla: un rasgo corriente de las experiencias alfabetizadoras es la prisa, primero, la falta de seguimiento, después.

Una y otra tienen mucho que ver con la percepción de la alfabetización como el principio y el fin de la “concientización”. En ella quiere condensarse lo que, normalmente, tomaría años y años de formación. Pero, además, quiere imprimírsele un ritmo y avance que, frecuentemente, no logran sino suscitar resistencias o simplemente respuesta muchos más lentas y menos visible que las esperadas.

Y es que la claridad político-ideológica de los educadores y su empeño, con ser importantes no son suficientes. Transformar la conciencia significa transformar valores, ideas, actitudes profundamente enraizadas e integradas dentro de una particular visión de la realidad y de sí mismo. Implica, entonces, intentar romper con un esquema estructurado de pensamiento y, consecuentemente, provocar fuertes desequilibrios internos a los cuales el sujeto tiende naturalmente a oponer resistencia. Se trata, por ello, de un proceso complejo, sujeto a continuos altibajos, que no puede ser encarado solamente a partir de categorías políticas y sociales, sino también psicológicas,

cognitivas, etcétera. Encararlo con creciente eficacia supone, por ello, incorporar también aquí los aportes de la ciencia, no dejarla librada al voluntarismo y la improvisación que vienen acompañando a la educación popular en este terreno.

**7. La alfabetización, en tanto que instrumento puesto al servicio de la construcción de un proyecto popular hegemónico, debe constituirse en un proceso aglutinador, fundamentado en la más amplia, unitaria y democrática participación de todos los sectores y grupos sociales, pero a condición de no renunciar a su carácter popular y contestario.**

Durante los meses que antecedieron a la cruzada, Nicaragua empezó a dividirse en dos grandes grupos de gentes: los potenciales alfabetizandos y los potenciales alfabetizadores. Para colocarse de un lado o del otro, no se exigió ser sandinista, ni haber participado en la guerra de liberación, ni ser de izquierda, ni siquiera simpatizar con el FSLN o no con el proceso revolucionario. Lo único que se requería para ser alfabetizando o para alfabetizar era tener la disposición para ello.

Participación amplia, pluralista, democrática: por encima de todas las diferencias económicas, sociales, políticas e ideológicas, todos tuvieron cabida de un lado o del otro. Lo mismo podría decirse de la campaña en Cuba, en Guinea-Bissau, en Grenada.

¿Quiénes fueron los que participaron en la Cruzada? De un lado, el pueblo analfabeto: obreros, campesinos, mujeres, niños, miembros del Ejército y la Policía Sandinista, y hasta exguardias somocistas. Del otro lado, el pueblo alfabetizador: jóvenes estudiantes, maestros, obreros, campesinos, amas de casa, funcionarios públicos, técnicos y profesionales, integrados a los diversos grupos que se formaron para la ciudad y el campo.

La Cruzada se planteó, así, como un evento unitario, no selectivo ni discriminador; como una propuesta concreta de participación para todos los sectores y grupos sociales, como instancia para ganar cuadros y acumular fuerzas para la Revolución.

Si en ese principio aglutinador es necesario y productivo un contexto de revolución triunfante, es tanto más decisivo en el contexto de una alfabetización alternativa que precisamente intenta convertirse en

una trinchera de lucha contra el sistema dominante. No obstante, a menudo las diferencias políticas e ideológicas llevan a la atomización y a la dispersión de las acciones, cuando no a la constitución de verdaderos “feudos” sin ningún contacto entre sí. Una y otra vez se reinventan cartillas y materiales didácticos, métodos, y técnicas, cursillos y seminarios de capacitación: cada cual quiere dejar la impronta de la original, de lo novedoso, de lo propio. Frecuentemente, también, en esquematismo y el dogmatismo ponen barreras a la reapertura, a la innovación, a la sumatoria de nuevas fuerzas.

La claridad político-ideológica suele ser un requisito que se exige muchas veces, de entrada, a los alfabetizadores, además de un buen nivel académico o incluso de experiencia pedagógica. No obstante, ese sujeto teóricamente ideal, no es el que normalmente está disponible para la alfabetización. Así, la propia realidad se encarga de mostrar la necesidad de aceptar perfiles políticos y culturales mucho más modestos, o de “optar” por uno u otro.

Revisemos, a este respecto, las experiencias de Cuba y Nicaragua. En primer lugar, la cuestión de la claridad político-ideológica: es claro que, debido a su propia juventud, gran parte de los alfabetizadores que se integraron a la campaña vieron en ella simplemente una oportunidad de aventura, de reafirmación frente a los padres, de búsqueda personal. En el caso de Nicaragua, muchos jóvenes se movilizaban más por sus convicciones cristianas que por sus convicciones políticas.

No obstante, en la batalla cotidiana contra las incomodidades y la pobreza, contra

su propia falta de madurez y formación, estos jóvenes crecieron aceleradamente, superando su propia juventud, su alienación, sus deformaciones pequeño-burguesas. En la campaña cubana se forjaron muchos de los actuales dirigentes revolucionarios, entonces jóvenes estudiantes de secundaria. En la campaña nicaragüense se forjó la Juventud Sandinista-19 de Julio, hoy convertidos en uno de los pilares fundamentales del FSLN y del proceso revolucionario en Nicaragua.

En segundo lugar, la cuestión de la capacitación pedagógica: tanto en Cuba como en Nicaragua, la mayoría de los alfabetizadores inició la tarea con grandes dudas sobre su capacidad real para enseñar. En el caso de Nicaragua, las debilidades y lagunas de esa capacitación inicial llevaron a la implementación de los Talleres Sabatinos Sandinistas, destinados a servir como instancias de intercambio y formación permanente de los alfabetizadores. Fue en ellos y en el propio terreno de la práctica donde más y mejor aprendieron a enseñar, rectificando en la marcha sus errores sobre la base de un autoaprendizaje colectivo que, en muchos aspectos, tampoco habría podido suplir un excelente programa de formación previa.

En tercer lugar, la cuestión del nivel académico: tanto en la campaña cubana como en la nicaragüense, fueron los alfabetizadores que no tenían más allá de 10, 11 o 12 años. Hoy, en Nicaragua, de los Maestros Populares que atienden los CEP, el 25% no tiene completa instrucción primaria. Si bien en algún momento se planteó, tanto para la Cruzada como para el Programa de Educación Popular Básica, un nivel mínimo de 6° grado, en la práctica tales límites no pudieron operar. Las necesidades concretas y la voluntad de participación rompieron definitivamente con requisitos y normas académicas. Si en la Cruzada la norma fue la juventud, la inexperiencia y la débil capacitación de los alfabetizadores, en el actual Programa de Educación Popular Básica el 51% de los Coordinadores Populares tiene menos de 19 años de edad, apenas un 2% tiene algún estudio universitario, el 19%

son amas de casa, el 39% agricultores, y el 43% no está integrado a ninguna organización de masas.

Destacar y recuperar esta alternativa no significa, de ninguna manera, despreciar el papel que pueden jugar los maestros de oficio, los profesionales de la enseñanza. El caso de ANDES-21 de junio (Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños) es, en ese sentido, un claro ejemplo del rol estratégico y fundamental que está llamado a desempeñar el magisterio consciente en la liberación política y cultural del pueblo. Una larga y fecunda trayectoria política, que le ha valido represión y muerte, ha hecho que ANDES una organización fuerte, con profundo arraigo entre las masas. En medio de las difíciles condiciones es que tiene que desarrollar hoy su tarea, ANDES ha decidido asumir la alfabetización de los refugiados salvadoreños en Centroamérica, a la vez que continúa impulsando la lucha dentro de El Salvador.

En ese alto nivel de conciencia y de combatividad no es, sin embargo, una realidad del magisterio latinoamericano tomado en su conjunto. En Nicaragua misma, en 1980, muchos de los maestros que integraron la Cruzada lo hicieron más por presión del Ministerio de Educación que por una decisión y un compromiso voluntario. Sin embargo, lo que queda como una lección es precisamente que muchos de esos maestros entonces recientes, hoy son cuadros magisteriales conscientes, integrados ahora si voluntariamente a la educación de adultos en sus horas libres.

Tener en cuenta el papel fundamental que pueden llegar a cumplir la juventud y el magisterio como fuerzas sociales organizadas es importante cuando constatamos que, en América Latina, ha sido el Estado el que ha ofrecido y sigue ofreciendo a los jóvenes y a los maestros las vías y los mecanismos más atractivos de participación en sus programas de alfabetización. En el marco de la alfabetización alternativa, el maestro sigue siendo estereotipado como un elemento peque-

ño-burgués, arribista, reaccionario, estructuralmente agente de reproducción de la ideología dominante, etcétera. Asimismo, se ve en la juventud su inmadurez y su débil formación política pero no la fuerza y el dinamismo potenciales que es capaz de desarrollar cuando encuentra una tarea socialmente trascendente y gratificante.

También la mujer ha sido descuidada. En Nicaragua, durante la Cruzada, el 60% de los alfabetizadores fueron mujeres. Hoy, más de la mitad de los Coordinadores Populares son mujeres: campesinas, obreras, lavanderas, trabajadoras del hogar, vendedoras, amas de casa, mujeres del pueblo que encuentran en la tarea del CEP una tarea que les permite sentirse socialmente útiles más allá del trabajo doméstico o del trabajo por la supervivencia, y que les permite, a la vez, avanzar en su propia educación. Mujeres que le sacan dos horas diarias al sueño, al descanso, al cuidado de sus hijos, para enseñar a sus vecinos, a sus parientes, a sus compañeros de trabajo.

Esa activa participación femenina en las tareas educativas, además de las tareas de la producción, la defensa, la salud, etc, está trayendo como consecuencia una verdadera revolución social y cultural que se manifiesta, en primer lugar, en una revisión del papel de la mujer en el interior de la familia. Si, al inicio, la mujer encontró en el marido o en el padre fuertes resistencias a aceptar su salida de la casa y el contacto con el CEP con otros hombres, poco a poco la institución se ha ido modificando. Muchas mujeres han optado por la sabia alternativa de instalar el CEP en su propia casa, acomodando la sala, la mesa del comedor o el patio. La clase transcurre, así, mientras da de lactar al tierno, arbitra las peleas y los llantos de los demás niños que juegan alrededor, y prepara la cena aprovechando los intervalos de escritura. Hay mujeres que relatan, sorprendidas, haber empezado a ver a sus maridos por primera vez hacerse cargo de la comida y el entretenimiento de los hijos mientras ellas atienden a los alumnos.

Aglutinar fuerzas supone, por otra parte, cubrir nuevos espacios: llegar al campo, a la ciudad, a la fábrica, al barrio, al mercado, a la iglesia, al suburbio. En Nicaragua, debido a la propia magnitud que tenía el analfabetismo en el campo, se descuidó el trabajo de la alfabetización a nivel urbano. No obstante que esa situación fue advertida y señalada en el Primer Congreso Nacional de la Alfabetización, ésta estuvo y siguió fundamentalmente centrada en el campo, y es ahí donde tuvo el más grande impacto y los mayores logros.

En otras ocasiones, se ha privilegiado a la alfabetización a nivel urbano, particularmente cuando en el medio rural se presenta la problemática étnico-lingüística, como en el caso de la población indígena de muchos países latinoamericanos. Obviamente, la cuestión étnica, con sus componentes culturales y lingüísticos, plantea una complejidad adicional a la alfabetización, empezando por la propia decisión de en qué lengua o lenguas se alfabetizará.

Cuba tuvo, en este sentido, una ventaja incomparable al contar con una población lingüísticamente homogénea. En el otro extremo están realidades multilingües y multiétnicas como las de las revoluciones africanas. En Guinea-Bissau, Sao Tomé y Príncipe, Mozambique o Angola, donde la diversidad étnica y lingüística es enorme, la decisión fue alfabetizar en portugués, lengua oficial heredada de los colonizadores, pero ajena a gran parte de la población. Ciertamente, es mucho más fácil cuestionar tal opción y colocarse del lado del pleno rescate de las lenguas y culturas indígenas, que enfrentar técnica y políticamente la complejidad de la problemática. La "cuestión de la lengua", a menudo tratada bien como un problema estrictamente étnico, bien como un problema exclusivamente político, es aún un campo abierto en el terreno de la alfabetización y la educación popular.

En el caso de Nicaragua, frente a los grupos de las Costa Atlántica se adoptó la decisión de una alfabetización en lenguas vernáculas, miskito,

sumo e inglés, a través de una campaña que empezó inmediatamente después de la Cruzada en español. Las dificultades geográficas y climáticas propias de esta región, unidas a las profundas e históricas barreras culturales entre los habitantes del pacífico y los grupos étnicos del Atlántico, contribuyeron a hacer de esa segunda Cruzada una empresa mucho más compleja y vulnerable, como en efecto lo fue, a la maniobra contrarrevolucionaria. En cualquier caso, esta primera experiencia y las que subseguirían en los años posteriores, dando pie a una amplia campaña antirrevolucionaria en torno al “problema miskito”, llevaron a los dirigentes sandinistas a reconocer errores en el manejo de estos grupos y a revalorar la importancia de los factores culturales, étnicos y lingüísticos en la comprensión de su problemática y, consecuentemente, en la eficacia de su tratamiento político.

Aglutinar fuerzas, consolidar los espacios conquistados y abrir otros nuevos es, en estos momentos, una necesidad impostergable para la alfabetización alternativa, dada la renovada vigencia y actualidad que ha cobrado el tema de la alfabetización en América Latina en el marco del Proyecto Principal de la UNESCO. Ello exige superar la escala de experiencia aisladas y reducidas, lo que requiere a su vez un renovado esfuerzo unitario que no puede sustentarse sino en el diálogo, la crítica, y la autocrítica, y en la búsqueda conjunta de nuevas, más creativas, más agresivas y más eficaces vías para enfrentar la tarea de la organización popular.



**8. Impulsar y llevar adelante una alfabetización popular requiere, como condición, una auténtica confianza en el pueblo como protagonista activo y sujeto de sus propias transformaciones históricas.**

Es frecuente encontrar en el discurso oficial que ha acompañado a los distintos programas de alfabetización en América Latina que la “falta de motivación” de los analfabetos se señala como uno de los principales obstáculos con que tropiezan las buenas intenciones estatales y como una de las justificaciones centrales cuando esos programas fracasan. Es Estado quiere, en definitiva; son los analfabetos los que no quieren. Y, más allá de eso, los que no pueden.

Comparemos esa imagen devaluada del pueblo con la que nos ponen a la vista las experiencias de Cuba y Nicaragua. Tanto en una como en otra, cientos de miles de analfabetos se presentaron entusiastamente al censo y a la campaña. A todo lo largo de ésta, muchos más fueron integrándose a las clases, alentados por el efecto-demostración de familiares, vecinos, compañeros de trabajo que ya empezaban a leer y escribir. Gente de edad avanzada muchas veces no logró más que escribir su nombre, pero se mantuvo hasta el final. Los diarios de campo y los testimonios de los exbrigadistas de Cuba y Nicaragua coinciden en que el mérito fundamental de la alfabetización no estuvo en ellos sino en la terquedad, el empeño y el auto-esfuerzo de sus alumnos.

Una vez terminada la campaña, la motivación por seguir estudiando superó con creces la capacidad del propio Estado de dar respuesta inmediata e igualmente masiva a la post-alfabetización. En ambos casos fue el Estado, no el pueblo, el que puso los límites.

¿Qué nos revelan estas experiencias? Que la motivación por aprender está allí, latente en el pueblo. Que la edad no es un obstáculo. Que la desesperanza, producto de una larga historia de frustración y desconfianza, bien pronto puede dar paso a la esperanza y a la

confianza. Que la “costumbre de haber vivido sin el alfabeto” no resulta ser propiamente una “costumbre” que esa “permanente falta de oportunidades” no le impide al pueblo reconocer una primera oportunidad y estar dispuesto a aprovecharla.

La Cruzada fue, para los propios nicaragüenses, para la propia dirigencia revolucionaria, una gigantesca y renovada lección de confianza en el pueblo. Si, durante la guerra de liberación, éste había demostrado su gran capacidad, su firmeza y creatividad para el combate, durante la Cruzada ese mismo pueblo demostró su gran capacidad para enseñar y aprender. Y fue esa renovada confianza en el pueblo, en sus capacidades ya no solo para la guerra sino para la educación, la que permitió concebir y concretar ese Maestro Popular surgido de las propias entrañas de la Cruzada. Hoy, esos maestros populares, nuevamente, están rebasando todas las expectativas.

Si bien es cierto que son las propias condiciones de una situación revolucionaria las que, sin duda, contribuyeron a aflorar y dinamizar esas capacidades, lo que esta experiencia nos reafirma es que esas capacidades están allí, y que solo es preciso contribuir a descubrirlas y a desarrollarlas. Pero que ello exige una genuina confianza en el pueblo como sujeto y protagonista de sus propias reivindicaciones históricas, y una correcta orientación capaz de agitar y encauzar productivamente toda esa energía.

Sin embargo, aquí también es más fácil estar de acuerdo con esa afirmación que ser consecuentes con ella. Dar al pueblo voz, estimularlo a desplegar su creatividad, a combatir su pasividad, y a transformarse en sujeto pensante y actuante, significa renunciar a una serie de esquemas, valores y prejuicios que la ideología dominante se ha encargado

de difundir y reproducir sistemáticamente. La imagen de pueblo que diariamente se pretende inculcar es la de un pueblo estructuralmente ignorante, incapaz, vago, torpe, rudo, lento, duro de entendimiento, negado para el intelecto, etcétera.

Esa imagen, aun así aparece un poco más pulida e incluso si es rechazada a nivel intelectual, tiene un peso muy fuerte en el terreno concreto de la práctica educativa. El paternalismo, el asistencialismo y todas las formas de autoritarismo y elitismo que siguen aún teniendo vigencia en este campo, pasan inadecuadamente por una desconfianza fundamental en las capacidades del pueblo.

Esa imagen devaluada del pueblo ha sido, sin embargo, aceptada no sólo por los sectores dominantes, sino por el propio pueblo. De ahí que romper con ella implica contribuir a que éste se libere de esa imagen empobrecida de sí mismo, de esa inseguridad y de ese sentimiento original de desconfianza en sus propias fuerzas y de incapacidad que ha venido internalizando históricamente. En esa ruptura, la educación misma tiene un papel importante.

Quizás, cuando consciente o inconsciente ponemos barreras a una activa participación popular en la definición, organización y gestión de un proyecto de educación, el temor mayor que deberíamos tener no es el que de el pueblo no sea capaz de hacerlo eficientemente, sino el temor de que esa participación rebase nuestras propias posibilidades de respuesta. En ese sentido, el mayor riesgo y el mayor desafío que implica abrir de par en par las puertas a una activa, efectiva y creativa participación popular es, más bien, la posibilidad de lo que no seamos capaces de estar a la altura de lo que el pueblo organizado puede dar.

**9. La alfabetización no puede ser vista como una meta en sí misma, sino apenas como el punto de partida de un proceso de educación permanente de los sectores populares, dentro del cual la post-alfabetización constituye un proceso superior y necesario de consolidación y profundización de la alfabetización.**

Normalmente, los programas y campañas de alfabetización se planifican implementan como si la alfabetización fuera la meta última. En el caso de los programas oficiales, una vez concluidos, el Estado suele dar por cumplido su papel. Son pocos los casos en que estos se han continuado en un programa de post-alfabetización. De ahí que, cada tanto, empiece el “borra y va de nuevo” de las campañas y promesas de alfabetización.

Esa falta de seguimiento no es, sin embargo, un rasgo exclusivo de los programas oficiales. Son contadas las experiencias de alfabetización alternativa que tienen algún tipo de continuidad y, en los casos que se prolongan efectivamente en un programa de post-alfabetización, está aparece por lo general como una necesidad planteada por el propio desarrollo o culminación de la alfabetización, no como un programa planificado de antemano. En esas condiciones, o se posterga tanto que la desmotivación y los retrocesos en el aprendizaje son ya inevitables, o se inicia de inmediato, pero tropieza con una serie de obstáculos que, finalmente, terminan por hacerla fracasar. En cualquier caso, lo que todo ello revela es que la alfabetización tiende a ser visualizada como una etapa terminal y que, en esa medida, si se plantea la post-alfabetización, no es como un momento necesario e integrado a la alfabetización, sino como una etapa independiente.

En los casos de Cuba y Nicaragua, aunque la post-alfabetización se concibió como una necesidad derivada de la propia campaña, ambas se planificaron por separado y en momentos diferentes. Ello trajo consecuencias serías que afectaron no solo el tránsito inmediato sino el posterior desarrollo del programa de educación de adultos. Si bien mucho de los problemas que se presentaron tuvieron que

ver con limitaciones objetivas, otros son directa e indirectamente remitibles a una débil planificación previa.

Tratándose de campañas masivas e intensivas basadas en la participación de miles de alfabetizadores voluntarios, una condición fundamental para el despegue de la post-alfabetización constituyó, en ambos casos, el propio relevo de los alfabetizadores. Cuba decidió, en ese momento, iniciar la post-alfabetización como una experiencia reducida e irla ampliando progresivamente a medida que se capacitara a los maestros requeridos. Nicaragua, en cambio, decidió iniciar la masivamente sobre la base de maestras populares que se harían en la marcha. Ninguna de las dos opciones logro resolverse satisfactoriamente las necesidades de un programa de post-alfabetización coherente con las necesidades de una campaña masiva, con nivel real de conocimiento y habilidades adquiridos en ella, con la heterogeneidad de los grupos (analfabetos puros, semianalfabetos, semialfabetizados, sub escolarizados) provocada por el propio avance desigual en el aprendizaje etcétera. Tampoco fue posible, en ambos casos, sistematizar oportunamente la propia experiencia teórica y práctica adquirida en la campaña, ni tener listos los materiales didácticos que se emplearían en la nueva etapa. Estos, por lo demás, sobre estimaron el nivel alcanzado por los recién alfabetizados y se hicieron sobre la base de un relativo dominio de la lecto-escritura, que estaba lejos de ser el caso de mucho a los egresados de la campana.

De allí que las propias experiencias cubana y nicaragüense muestran la necesidad de una planificación conjunta integral de alfabetización y post-alfabetización que permita articular ambos momentos y visualizar, anticipadamente, los requerimientos fundamentales

para garantizar un tránsito ininterrumpido y coherente entre uno y otro

Naturalmente, existen diferencias muy grandes entre los requerimientos y los problemas derivados de una campaña masiva y los que puede enfrentar una experiencia pequeña. Pero muchos de esos problemas, que adquirieron visos y dimensiones claras en aquella son también una realidad en esta.

Así, las diferencias en el ritmo de aprendizaje se vieron más nítidamente y se convirtieron en un problema más serio en el caso de Nicaragua, pero se dan en cualquier programa de alfabetización. De allí que sea necesario pensar el primer momento de la post-alfabetización como un momento de nivelación y homogenización de la alfabetización, antes que con un momento de despeje de nuevos conocimientos.

Pero, además, es necesario evaluar correctamente la complejidad y el tiempo real que supone para un adulto aprender a leer y escribir, tanto más si quiénes les enseñan no están debidamente preparados para ello. Si, como es usualmente el caso, los programas de alfabetización se plantean como programas intensivos en los que se pretende lograr el objetivo en el menor tiempo posible y contando con maestros por lo general no formados, y si tenemos en cuenta que la única manera de llegar a leer y escribir es practicando y aplicando esos conocimientos, entonces es claro que ningún programa de alfabetización será capaz de producir una “alfabetización ideal”.

La propia noción de “alfabetizado” es vaga e imprecisa. ¿Cuándo podemos afirmar que alguien es o está alfabetizado? Si nos apegamos, por ejemplo, a los lineamientos de evaluación terminal establecido por la UNESCO para la Alfabetización Funcional, un “alfabetizado” debería estar en capacidad de manejar, como mínimo, lectura comprensiva expresión escrita, cálculo, ortografía y lenguaje simbólico (elaboración de croquis, dibujos o esquemas explicativos). Dentro de la categoría de lectura comprensiva se incluye, en el caso de la lectura oral, ritmo apropiado y

entonación correcta. La expresión escrita, por su parte, se dice debe comprender escritura reproductiva (dictado, copia) y escritura creativa (redacción de cartas, composiciones etc.).

Independientemente de que sea o no válido plantearse objetivos tan amplios para un programa de alfabetización, lo cierto es que la inmensa mayoría de programas y campañas llevados a cabo en América Latina, oficiales y alternativos, vienen reproduciendo un “alfabetizado” que está aún en plena batalla con las palabras, con las sílabas e incluso con las letras; que está aún poniendo todas sus energías en “descifrar” un texto escrito antes que en comprender claramente su contenido; que lee silabeando, a un ritmo lento con muchas equivocaciones y sin ninguna entonación; que escribe en atención a la caligrafía ni a la ortografía, qué no utiliza o mal utiliza los signos de puntuación, etcétera. Existen, sí, muchos casos de gentes que después de un período relativamente corto de alfabetización nos maravillan leyendo periódicos, escribiendo cartas incluso tratando de enseñar a otros a leer y escribir. Ese fue el caso, en efecto, de muchos de los egresados de la Cruzada nicaragüense y de la campaña cubana. Sin embargo, es preciso tener claro que estos son más bien casos excepcionales, entre quiénes se encuentran frecuentemente los que ya parten de algunos conocimientos previos, o los que completan el programa alfabetización con un gran auto esfuerzo individual.

No cabe aquí discutir si es o no legítimo llamar “alfabetizado” a alguien que “lee” sin comprender bien lo que lee, o “escribe” algo que nadie más puede descifrar. Perro lo que es imprescindible es reconocer que esa es la situación de partida del diseñar un programa de post-alfabetización. De ahí precisamente la enorme importancia que está tiene como momento de consolidación y profundización de la alfabetización.

No es coincidente que en América Latina crezca año con año el ejército de analfabeto por desuso. No es infrecuente, por ello,

que muchos programas de alfabetización, planteados originalmente para analfabetos “puros”, deben enfrentarse inmediato la necesidad de clasificar a los alumnos al menos en dos subgrupos. La diversidad de los conocimientos es, por ello, un punto inevitable de partida.

¿En qué consiste entonces la post-alfabetización? Sería imposible dar una “receta” válida para todos los casos. El carácter, la orientación, los objetivos, los alcances de la post-alfabetización es algo que cada situación concreta se ha encargado de definir y que, por tanto, varía considerablemente de una experiencia a otra.

Sin embargo, lo que se observa en la mayoría de los casos es una tendencia conducir la alfabetización inmediatamente hace el sistema escolarizado. En esa medida, la post-alfabetización se plantea bien como un “puente” de entrada al sistema educativo formal, bien como una “primaria intensiva de adultos”, bien como una secuencia que abarca dos momentos.

Este ha sido, aunque con variantes importantes, el caso de Cuba y Nicaragua. En Cuba la campaña se continúa en un breve periodo de sostenimiento (de febrero a Julio de 1962) destinado a completar la alfabetización, el cual desembocó en el seguimiento (de agosto a diciembre de 1962), destinado a lograr una equivalencia con el curso medio de la escuela primaria y el cual, de inmediato pasó a ser el “Primer Curso de Superación Obrera y Campesina”. De esa manera, la post-alfabetización se transformó en seguida en la llamada “batalla por el sexto grado.”

En Nicaragua, el sostenimiento (de agosto a marzo de 1981) desembocó directamente en el actual programa de Educación Popular Básica, cuyos seis niveles buscan aproximarse a una equivalencia con la escuela primaria.

La post alfabetización que se está llevando adelante en procesos revolucionarios como Guinea-Bissau y Sao tomé y Príncipe, parece

haber tomado rumbos diferentes. En parte debido a los grandes obstáculos con que tropiezan dichos programas, en parte por la filosofía que los orienta, se trataría de una post-alfabetización que no nace atada al sistema formal. El acento no estaría puesto, por el momento en la “escolarización” de los recién alfabetizado, sino en una formación básica en torno a contenidos directamente vinculados a su realidad y a sus necesidades concretas, con miras a su participación más activa y consciente dentro del proceso revolucionario. La post-alfabetización no respondería, así, a ningún criterio de equivalencia con el sistema formal.

Parece claro que el tipo de post-alfabetización que exige un programa de alfabetización alternativo está más cercano este tipo de opción que a la vía escolarizante. Sin embargo, la tradición escolar suele pesar de manera tan fuerte que, frecuentemente, cuándo surge la problemática de la post-alfabetización, la primera y en ocasiones única opción que se visualiza es la de niveles y grados, materias o asignaturas, evaluaciones y calificaciones, promociones y certificados. Los contenidos tienden a seleccionarse más en correspondencia con los textos escolares de la primaria infantil que con las necesidades concretas de los educandos-adultos y con objetivos políticos-pedagógicos asignados al programa mismo.

Ver la post-alfabetización con un momento superior de la alfabetización implica establecer una línea de continuidad y de coherencia entre una y otra. Pero no solamente en el terreno de la lecto-escritura: se trata de un momento de consolidación y profundización de la alfabetización en todas sus dimensiones.

Si la alfabetización fue un primer momento de apropiación de los rudimentos del lenguaje escrito, de acercamiento a una nueva visión de la realidad, de germinación de una forma de conciencia y de un impulso inicial a la organización, la post alfabetización será un momento de afianzamiento y de utilización creativa de la lecto-escritura, de afinamiento

de esa visión analítica y científica de la realidad, de profundización la participación y organización popular, de consolidación de esa conciencia colectiva, y de concretización, a un nivel superior, de todas las formas de acción consciente y organizada que es capaz de desplegar el pueblo para la transformación de la sociedad.

---

\* Rosa María Torres del Castillo, pedagoga y lingüista ecuatoriana, fue asesora del viceministro de Educación de Adultos y del Departamento de Capacitación y Comunicación Campesina del Ministerio de Reforma Agraria de Nicaragua. En la década de 1980, colaboró en los programas de capacitación de la Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG). Así mismo, se desempeñó como investigadora responsable del proyecto de Educación y Participación Popular en la Coordinación Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES), en Managua.