



INDICE

Presentación

Eugenio Rodríguez Fuenzalida

Proposición de algunos criterios para el análisis de materiales utilizados en la alfabetización de adultos en América Latina

Julio Salgado

La post-alfabetización: ¿producción de materiales para neolectores?

Raúl Vargas Vega

Post-alfabetización, contenidos y materiales educativos

PRESENTACION

Por iniciativa de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) y del Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina, CREFAL, se promovió la realización de un Seminario Regional sobre Materiales y Prototipos Educativos de Postalfabetización, el que tuvo lugar en Pátzcuaro, Michoacán, México, entre el 11 y 20 de febrero.

Con tal motivo se elaboraron tres trabajos complementarios que sirvieran de documentos de base, promovieran el debate y presentaran un marco orgánico del estado de la cuestión en el Continente.

Tales contribuciones fueron encargadas a Eugenio Rodríguez Fuenzalida, a Julio Salgado M. y a Raúl Vargas Vega. El primero propuso algunos criterios para el análisis de materiales utilizados en la alfabetización de adultos en América Latina que bien pueden extenderse a la postalfabetización. El trabajo de Salgado en cambio, a partir de una interrogación problematizadora, procura identificar conceptos básicos acerca de lo que es la postalfabetización y cómo, en consecuencia, debían pensarse los materiales auxiliares de enseñanza. Finalmente el trabajo de Raúl Vargas analiza el problema de la producción de los materiales desde la perspectiva de la heterogeneidad y diversidad de la acción educativa y la intervención preponderante de los medios de comunicación masiva.

Tanto por la amplitud del enfoque, como por las continuas referencias a situaciones nacionales y comparaciones de diversos contextos ideológicos y sociopolíticos, los trabajos que aquí se publican representan referencias obligadas para quienes trabajan en educación de adultos y en alfabetización. Sin duda no reflejan toda la riqueza del propio Seminario pero dan la pauta de las cuestiones que allí se suscitaron y que serán materia de otra publicación especial.

Finalmente, esta edición tiene una particular significación por cuanto inicia una colaboración editorial entre OREALC y CREFAL que continuará con otras diversas publicaciones de innegable interés.

Proposición de Algunos Criterios para el Análisis de Materiales Utilizados en la Alfabetización de Adultos en América Latina

Eugenio Rodríguez Fuenzalida

INTRODUCCION

Desde hace algunos años existe la tendencia a introducir, masivamente, la utilización de diferentes medios y materiales en el desarrollo de los procesos educativos de adultos.

Esta tendencia ha estado orientada, principalmente, hacia el mejoramiento de la eficacia de dicho proceso, de tal modo que se eleve el rendimiento del aprendizaje adquirido por los adultos en relación con: el tiempo ocupado, las modalidades alternativas a la clase convencional empleadas, la atención diferencial según su experiencia y conocimientos, y el proceso de la comunicación de conocimientos y habilidades.

Sin embargo, no solamente ha habido una preocupación por la eficacia sino también por otros aspectos; en algunos casos, se han utilizado los distintos medios y materiales en el sentido de estructurar una experiencia educativa que tenga un carácter integral e integrador; integral en el sentido de profundizar el análisis y comprensión de una realidad como totalidad, e integrador en relación con el logro de una síntesis nueva, enriquecida a través del proceso educativo.

Estas tendencias han estado presentes, también en la alfabetización de los adultos. Existe un largo camino recorrido. A través de este periodo y en diferentes etapas, se ha ido enriqueciendo el proceso de la alfabetización por el aporte de nuevas orientaciones conceptuales y metodológicas, por la evaluación de resultados y procesos, lo que ha influido en el tipo y la calidad de los materiales utilizados.

Por otra parte, el proceso mismo de la alfabetización ya no se planifica sin la

consideración del uso de materiales educativos.

Todo ello justifica la realización de estudios referidos a este aspecto.

El estudio de los medios y materiales educativos puede ser realizado desde diferentes ángulos. En este caso, el análisis se centrará en los materiales educativos utilizados en una situación de alfabetización, tomando en consideración el rol y la función que a éstos se les asignan en el proceso metodológico total. Es, por tanto, en esa perspectiva que se propondrán algunos criterios para su Análisis, aplicándolos a los materiales a que se ha tenido acceso.¹

Para lograr el objetivo de este documento, se tendrán en consideración los siguientes aspectos:

-Usualmente se utiliza la terminología «medios y materiales»; nuestra primera reflexión será sobre esos términos, ¿qué caracteriza a un medio y a un material? ¿qué relaciones existen entre ellos?

-Los medios y materiales son utilizados en un proceso educativo que contiene una metodología en su desarrollo. Esta metodología no solamente se refiere al tratamiento del aprendizaje del lenguaje escrito, sino que abarca muchos otros aspectos que son propios de una dinámica educativa que se orienta al crecimiento y desarrollo de un grupo de adultos. Por ello, tratamos de contestar a la pregunta: ¿qué aspectos están involucrados en un proceso educativo de alfabetización en relación con los medios y materiales? ¿qué tipo o formas de interacción se producen-entre ellos?

-La utilización de determinados medios y materiales implica el desarrollo de diversos tipos de conductas, en ellos confluyen tanto el medio empleado como el contenido que el material posee. ¿Qué medios y materiales ofrecen el desarrollo de conductas más complejas y diversificadas? ¿Cuál es el modo o manera de elaborarse?

- La dinámica educativa implica diversas formas de organizar las interacciones que se dan en un proceso. ¿Que lugar tienen, en esa dinámica, los materiales?

- Entendemos que el lenguaje oral y escrito es un producto social que recoge y expresa los contenidos culturales de una comunidad o grupo. ¿Cuál es el grado de incorporación de estos elementos socio-culturales?

- En la elaboración de los materiales se incorpora y secuencia el componente lingüístico, ¿cuál es el énfasis en el aprendizaje del lenguaje escrito?
- Finalmente, se proponen algunas sugerencias, las cuales también tienen el carácter de interrogantes que es necesario resolver.

Cada uno de los aspectos señalados tiene bastante complejidad y demanda la realización de estudios amplios que, en algunos casos, están bastante avanzados; sin embargo, se requiere un mejor nivel de difusión y sistematización para que puedan llegar a un público más amplio.

En nuestro caso, solamente deseamos señalar algunas perspectivas, insinuar algunas orientaciones, mostrar algunos problemas y, tal vez, explicitar más algunas interrogantes.

Además, tenemos una clara conciencia que las proposiciones de criterios serán enriquecidas, modificadas y ampliadas a través del conocimiento de otras experiencias de alfabetización a las cuales no se ha tenido acceso.

1. DISTINCION ENTRE MEDIOS Y MATERIALES, Y SU RELACION

El uso indiscriminado de los términos «medio» y «material» ha hecho que, en la práctica, sean considerados como señalando lo mismo. Sin embargo, nos parece que desde las perspectivas de la comunicación y de la educación pueden ser distinguidos y caracterizados de una manera diferente.

Al hablar de «medio» nos queremos referir a la idea de canal a través del cual se realiza la comunicación educativa, al conducto portador de mensajes. Estos medios son variados, así: la imprenta ha sido utilizada de una manera destacada y como vía preferente en la alfabetización; las emisiones de radio combinadas con impresos constituyen, para algunas comunidades, la base para el desarrollo de la alfabetización; distintas formas de interacción grupal (discusión, juegos, simulaciones, etc.) han servido para profundizar el conocimiento de la realidad política y social; etc.

El medio tiene características específicas que enmarcan y, de alguna manera, predeterminan las relaciones que se establecen entre emisor-receptor-mensaje-código.

Mc Luhan señala que el medio permite el desarrollo de una determinada forma de percepción de la realidad porque contiene una cierta lógica del conocimiento en relación con los sentidos que afecta. Existen medios que fragmentan y otros que tienden hacia la totalización, esto es, unos entregan parte de la información y otros entregan una información más completa; unos permiten una participación de los adultos y otros no tienen esa posibilidad.

Al caracterizar los medios estamos pensando, tal vez tácitamente en aquellos que el hombre ha creado. Sin embargo, también existe la experiencia directa de la realidad a través de la acción de los sentidos como canales de percepción de los objetos naturales o de la interacción social; esta experiencia directa debe tener un rol primario en el proceso educativo, siendo profundizada mediante la utilización de otros medios.

Hay medios que, por sus características, tienen una mayor cercanía una percepción directa, permitiendo una relación más completa con la realidad natural y cultural. Por ello, los medios pueden ser más amplios en la medida que incorporan mayores elementos para una percepción más total, el déficit de uno se suple con otro, utilizando varios medios combinados o secuenciados.

Dadas estas características, es necesario definir el o los medios que se utilizarán en el desarrollo de una situación educativa, en relación con los objetivos, el método, la experiencia de aprendizaje, las características de los participantes y de la comunidad.

En síntesis, podemos señalar que el medio es el conducto o canal a través del cual se puede desarrollar una situación educativa bajo determinadas condiciones de concurrencia entre las características del medio y los objetivos de la situación de aprendizaje.

Por otra parte, se habla también de «materiales educativos». El término nos lleva a pensar en algo muy concreto y tangible para las persona que participan en un proceso educativo. Un objeto que puede ser tomado directamente de la realidad, como es el caso cuando los adultos analizan cosas reales, por ejemplo, las enfermedades del maíz observadas directamente en una maizal. En esta situación, los materiales educativos son los objetos de la realidad que los rodea. También, los materiales educativos pueden ser elaborados: una balanza, un texto, una lámina, etc.

Además de este carácter concreto y tangible que evoca la palabra material educativo, tiene un sentido de trabajo sobre él, de objeto sobre el cual se puede realizar una serie de actividades, tiene un carácter manipulativo en sentido directo y figurado, es susceptible de ser modelado, se puede intervenir en su contenido. Así, se utiliza una balanza, se decodifica una lámina, se descompone el contenido de un texto o se agregan a ese contenido las ideas del lector, escritas en el mismo texto.

- El material tiene una palabra agregada «educativo». ¿Por qué un material es educativo? ¿Qué existe en ese material con respecto a otro que lo distingue?

El material es educativo porque tiene un contenido, porque posee un conjunto de características sobre las cuales se pueden realizar actividades que manifiestan las conductas que son objetivos de aprendizaje.

- Las actividades son acciones que realizan los adultos sobre los materiales educativos. El material educativo debe ser utilizado por los participantes. En este sentido, se separa de lo que podíamos denominar «ayudas audiovisuales», entendiendo bajo ese término, por ejemplo, las diapositivas que un expositor proyecta para explicar mejor el contenido de su exposición, o la utilización del pizarrón por parte del docente.

- La «ayuda audiovisual» como complemento de una exposición no es considerada como material educativo en este documento si los adultos no tienen la posibilidad de actuar sobre dicho material, o sobre su contenido.

En síntesis, el material educativo es un objeto concreto y tangible, susceptible de ser manipulado, que posee un contenido o un conjunto de características en las cuales se pueden manifestar las conductas que se han establecido como objetivos de aprendizaje.

La distinción insinuada entre medios y materiales educativos no significa una separación sino, más bien, una reducción de los términos para mostrar su especificidad.

Ambos están íntimamente ligados, ya que el proceso educativo como acto de comunicación se realiza a través de medios en relación con los cuales se elaboran los materiales educativos. Así, en un programa de alfabetización a distancia, mediante el uso de la radio y de impresos, se le otorga contenido al guión y al texto de acuerdo a los objetivos que el programa tiene. Por su parte,

usualmente los textos de alfabetización combinan la imagen y la palabra, frase, oración o relato para reforzar, mediante la asociación, el aprendizaje de una conducta; ambos canales o medios visuales tienen características diferentes porque su relación con la realidad, en el primer caso, es de analogía y, en el segundo, de continuidad, lo que obliga a tener en cuenta estas características para la elaboración de materiales educativos mediante esos medios impresos.

Tal como se señaló, el material dice relación con algo concreto, manipulable, mientras el medio educativo no tiene esa característica. Si bien, usualmente al hablar de medios se señalan aquellos que permiten una educación a distancia como es la prensa, radio, televisión, el concepto que hemos adoptado permite comprender una gama más amplia de posibilidades como podrían ser juegos de simulación, dramatizaciones, etc. Este tipo de medios utiliza materiales educativos coherentes con el tipo de relaciones humanas establecidas, esto es, que sirvan para manifestar las conductas sociales que desean desarrollar.

Como reflexión final en torno a los medios y materiales educativos, nos parece interesante señalar que éstos designan un determinado tipo de signos o sistemas de significantes referidos a los fenómenos visuales y auditivos en relación con los sentidos, y a fenómenos de tipo social producto de la praxis de los adultos y que sirven como modelos para percibir y comprender la realidad, en relación con el sistema de interacción social que promueven. Ambos aspectos tienen que ser considerados en relación medio-material y en la vinculación de éstos con los demás componentes de la situación educativa.

2. CATEGORÍAS PARA EL ANALISIS DE SITUACIONES EDUCATIVAS

Las acciones de alfabetización están insertas en un proceso educativo global que tiene múltiples interacciones para los participantes considerados tanto en forma colectiva como individual.

Desde el punto de vista de la configuración de una situación educativa, la alfabetización no es solamente un problema y una exigencia lingüística, es una serie de relaciones más complejas.

El énfasis exclusivo que se ha otorgado al aprendizaje del lenguaje, en gran parte de la literatura y de las acciones, viene probablemente de la influencia

ejercida por la subcultura escolar, presente en la totalidad de la vida social. Esta subcultura posee sus códigos o sistema de reglas originados en esa modalidad de praxis educativa; en ellos se señala y valora, fundamentalmente, el contenido o materia sobre la cual versa un aprendizaje, en este caso «que sepa leer y escribir», «que aprenda el lenguaje escrito». Se explica con ello, que la mayor preocupación se haya centrado en este aspecto.

Nuestra afirmación parecería apresurada si se considera, en América Latina, la influencia que ha tenido el método psicosocial de Paulo Freire. El planteamiento central de este método es, precisamente, la unidad que establece entre los componentes educativo, cultural y lingüístico. Establece una dinámica entre adultos, dialógica, problematizadora y experiencial, en la cual tiene lugar la alfabetización como un proceso cultural de masas, en cuanto permite el crecimiento de la identidad social en el marco de una significación conscientizadora, esto es, desmitificadora de la cultura dominante que muestra como natural los contenidos culturales de la dominación. En este sentido, es una alfabetización liberadora.

Reconocemos el profundo cambio que significó y significa el método señalado, pero hemos constatado que un buen número de experiencias realizadas por organismos públicos y privados y que se autodenominan psicosociales destruyen esa unidad, estableciendo textos para todo un país, señalando las palabras generadoras que deben trabajar las comunidades pesqueras, mineras, los asentamientos campesinos, etc., buscando con mayor énfasis los resultados numéricos por cada alfabetizados (cantidad de alfabetizados y tiempo), impidiendo que los participantes digan su palabra. En estas experiencias, el método se ha reducido a una simple utilización de la palabra como inicio del proceso lingüístico.

Uno de los desafíos actuales es precisamente, recrear la unidad cultural, lingüística y educativa, para que se incorpore a la praxis alfabetizadora en los países y comunidades de la Región, según sus características específicas.

Por ello, la alfabetización no es el problema de elegir si se parte de los sonidos, o de las palabras, oraciones o refranes populares, sino más bien ¿cómo realizar ese proceso?, en último término, quién pregunta y quién contesta sobre la necesidad de un programa de alfabetización.

La consideración de los medios y materiales pensamos que debe ser realiza-

da en esa unidad, esto es, en relación a la dinámica educativa, al componente socio-cultural y al aspecto lingüístico. Ya hacíamos notar que esta dimensión es solamente una de las direcciones hacia la cual se puede orientar la reflexión, hemos optado por ella porque pensamos que, a nivel de la acción educativa, es donde se producen los mayores problemas al establecer una estrategia de cambio educativo con respecto a las prácticas convencionales de alfabetización.

En un contexto de cambio educativo sucede a menudo que, cuando se piensa en un mejoramiento de la alfabetización, se tienen muy en cuenta los medios y materiales empleados, porque se los percibe como conteniendo un cierto carácter mágico, esto es, una cierta fuerza inmanente que produce el aprendizaje. Esta percepción, es ciertamente, una desviación similar a la que tenía el profesor tradicional cuando creía que solamente por su exposición el alumno aprendía. Se han mitificado los medios y materiales educativos, asignándoles un lugar muy por encima de otras variables más importantes, como son las interpelaciones de los participantes entre sí, con el alfabetizados y con la comunidad de la cual todos forman parte.

La estimación de los medios y materiales educativos por sobre esas otras variables está influido, también, por la subcultura escolar que desestima la solidaridad como base del proceso educativo.

Uno de los aspectos más propios de la situación educativa entre adultos es el fortalecimiento de los vínculos de solidaridad.

La adultez implica una vivencia profunda del compromiso grupal, del logro de los objetivos grupales mediante la acción conjunta, del liderazgo con sus responsabilidades, de la participación creativa y disciplinada.

La educación de adultos tiene como objetivo general ayudar a vivir con plenitud la adultez.

Por ello consideramos que la situación educativa entre adultos se construye en base a la solidaridad grupal y que la liberación no pueda lograrse sino a través de una acción grupal y organizada.

Esta orientación permite distinguir aquellos medios y materiales educativos que conducen a un crecimiento de la solidaridad entre los adultos y desestimar aquellos otros que no consideran este aspecto o que tienden explícitamente hacia el fortalecimiento individualista y al desarrollo de conductas competi-

vas.

Por otra parte, el lenguaje escrito está constituido por un conjunto de significantes que, en cuanto códigos sociales, contienen modelos de apropiación de la realidad. En alguna medida, la vida social de los adultos implica el compartir dichos modelos, esto es, estar inmersos en ellos, con lo cual se tiende a considerarlos como formas naturales en vez de culturales.

De ahí que una de las funciones principales del componente lingüístico en el proceso de alfabetización sea la de desmitificar esa percepción de naturalidad de aquello que es cultural. Esta función se expresa en el contenido y estructura del material educativo. Así por ejemplo, en la experiencia del Modelo Educativo «Macac» de Ecuador, los dibujos que están al inicio de cada una de las lecciones presentan situaciones opuestas, de tal manera que, cada grupo de alfabetizados de acuerdo con su propia realidad, resuelva la contradicción; la respuesta a esa contradicción se expresa en una oración la que, a su vez, se desagrega en sus elementos componentes para lograr el dominio comprensivo del lenguaje escrito.

3. POSIBILIDADES ESPECIFICAS DE LOS DIFERENTES MEDIOS Y MATERIALES, SU ESTRUCTURA Y ELABORACION

Bajo el término «posibilidades específicas» se desea mostrar, fundamentalmente, la dimensión educativa de los medios y materiales en relación con los aprendizajes que están involucrados.

3.1 Impacto y posibilidades de los medios y materiales

Usualmente este aspecto se ha relacionado con el tipo y combinación de sentidos que son afectados a través de los medios y materiales.

Este análisis es muy importante desde el punto de vista de la comunicación. Sin embargo, nos parece igualmente destacado considerar el impacto desde la perspectiva del tipo de vivencia o experiencia lograda a través de la utilización de medios y materiales.

El criterio básico de operación, en esta línea, es que en la medida que se alcanza a través de los medios y materiales, una vivencia más integral del objeto de aprendizaje, éste tendrá una mayor repercusión en los adultos.

Al señalar «vivencia más integral» queremos enfatizar su mayor cercanía con los modos o formas como se manifiesta el objeto de aprendizaje en la vida real. Nuestra experiencia cotidiana es integral en cuanto tal, pero nuestra percepción de esa integralidad es un proceso en el cual juega un rol destacado la educación en la medida que eleva los niveles de racionalidad y ayuda a descubrir aquello que está detrás de las apariencias y que liga a un fenómeno con otro.

Así, el cuaderno «El Amanecer del Pueblo», utilizado en la Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua, establece una serie de temas que llevan a los alfabetizados a reflexionar sobre los aspectos más fundamentales del proceso de reconstrucción nacional, los desafíos que se plantean a cada comunidad y el compromiso de acción colectiva y organizada en orden a mejorar la calidad de vida. Busca, por tanto, una permanente movilización total de la población como estrategia de base para lograr los objetivos nacionales.

En relación con las posibilidades de desarrollo conductual que ofrecen los materiales, tiene una alta influencia la concepción y los objetivos de alfabetización que tenga un programa. Si éstos son muy reducidos, las conductas y actividades se referirán solamente al reconocimiento externo de los signos, limitándose a una articulación física; si son más amplios y se relacionan con elementos socioeconómicos, las conductas y actividades serán más complejas y variadas.

Como criterio básico se establece que los materiales poseen una mayor riqueza y validez, en la medida que posibilitan el desarrollo de actividades complejas en las cuales se manifiestan con más amplitud las conductas involucradas en el proceso de la alfabetización.

Estas conductas pueden referirse a identificar elementos² relacionar fenómenos, analizar, elaborar una síntesis, planificar, evaluar, compartir, solidarizar, asociarse, valorar, etc. Todas estas conductas están presentes en los programas de alfabetización que posibilitan, a través de la lecto-escritura, una “lectura” que descubre el medio ambiente natural y cultural en el cual están inmersos los adultos.

Los materiales de alfabetización de que disponemos muestran situaciones extremas con respecto a los aspectos de “impacto” y de “posibilidades”.

Por una parte, están las cartillas utilizadas en el Método Laubach, en su formulación inicial. En ellas se insiste en el desarrollo de conductas de repetición y memorización de letras y sonidos mediante el trabajo en textos que contienen los signos de las letras y una figura de la cual se aprovecha su forma para relacionarla con la letra; la actividad del adulto se reduce, por tanto, a reproducir letras y sonidos.

Como una situación contraria a la anterior, están los juegos de simulación utilizados en el Proyecto de Educación No-Formal desarrollados por el Ministerio de Ecuador en convenio con el Centro de Educación Internacional de la Universidad de Massachussetts. Si tomamos como ejemplo el juego llamado “hacienda”, este trata de reflejar la realidad de los campesinos, representando a las autoridades que ellos conocen y expresando las injusticias con las que se enfrentan todos los días. El juego enfatiza la posición precaria de los campesinos con relación a las autoridades instituidas y al hacendado cuya posición y riqueza, generalmente le garantizan un trato muy diferente ante la ley. Además se incorporan algunas afirmaciones como la “escuela provee muy poco beneficio para los campesinos”, “la propiedad de la tierra es el factor que debe ser afectado para tener cualquier cambio de la situación actual” “trabajar en conjunto es virtualmente esencial” “la información es una fuente de poder”, etc.

La “Hacienda o Juego de la vida”, como fue llamado por los campesinos, es un juego de mesa, con papeles específicos para los jugadores: abogado, hacendado, teniente político, banquero y campesinos. En el tablero están señalados, mediante casilleros, los productos, las propiedades, las instituciones básicas, y se agrega una institución indefinida que se llama «suerte», ésta permite percibir que la vida de los campesinos está gobernada por eventos que están fuera de su control y es necesario identificarlos. Además del tablero, existen cartas que contienen situaciones de la vida cotidiana como por ejemplo: vender a un intermediario, se obtiene siempre bajo precio, se pierde la cosecha debido a una helada, se le engañó en el peso, precio bajo, etc.

Esta simulación permite que la alfabetización sea un tipo de «lectura» sobre la realidad y que desarrolle, en los campesinos, los grados necesarios de solidaridad, asociación y organización para permitirles enfrentar sus desafíos.

En síntesis, la riqueza del material, en términos del tipo de vivencia y de las actividades y conductas que estimula, tiene que ser considerado para la selección y evaluación de los mismos.

3.2 Estructura del material

El término estructura se refiere a dos perspectivas: la secuenciación y el grado de elaboración del contenido instruccional.

En relación con el primer elemento, secuenciación, se plantea la pregunta ¿cual es el hilo conductor del material? En algunos casos está dado por el aprendizaje silábico en base a las vocales; ello se encuentra, por ejemplo, en la cartilla para Centroamérica y Panamá de Alfalit.

Otros materiales fundamentan su secuencia en el criterio semiótico como es el caso del método psicosocial aplicado en la experiencia de alfabetización de CIPCA, Perú. También existen otros que tienen como criterio de secuencia un tema cultural, social o productivo.

En relación con el grado de elaboración del contenido instruccional, se puede señalar que existen materiales altamente estructurados esto es, que tratan de delimitar en forma muy precisa el contenido de aprendizaje, los pasos y los logros de cada etapa. Otros materiales son, más bien, abiertos en términos que se completan con la participación de los adultos y están ordenados para servir de base en el marco de las decisiones que se toman de un modo no dependiente del material. En este último caso, se puede señalar las láminas que se utilizan para incentivar el diálogo y el proceso de descodificación. En el primer caso, los silabarios tienen una estructura cerrada por cuanto pretenden estimular por sí mismos todo el aprendizaje.

El grado de estructuración de los materiales remite a la elaboración de los mismos. Se puede señalar tres situaciones:

- Los materiales son elaborados por técnicos sin considerar ningún nivel de participación de los usuarios de ese material.
- Los materiales son elaborados por técnicos en relación a la realidad vivida por los adultos, además, sirven para ser completados mediante la actividad que estimulan.

- Los materiales son elaborados por los propios adultos.

En general, una gran parte de las cartillas y textos utilizados en los programas de alfabetización han sido elaborados por técnicos, con escasa o ninguna participación de los usuarios. Otro grupo de materiales se relaciona con la segunda situación; así, los materiales elaborados por el Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado de Colombia se basan en el método psicosocial y surgen de una descripción de la zona de influencia del centro de alfabetización y de una identificación del universo vocabular; a partir de esta primera fase se seleccionan las palabras y, en relación a esas palabras seleccionadas, se elaboran láminas, hojas individuales y material auxiliar. Las láminas codifican situaciones-problemas de la zona de influencia del centro, las hojas individuales contienen las figuras de las láminas como refuerzo, pero su vocabulario es elaborado por cada grupo de adultos conforme a su realidad más restringida; el material auxiliar se deja a la creatividad de los alfabetizadores.

En cuanto a la tercera forma de elaboración se han realizado algunos intentos. Así, por ejemplo, la Cartilla Funcional Agropecuaria, elaborada en 1970 y aplicada en una región de Venezuela («Las Majaguas») fue más bien una ayuda para los alfabetizadores, los cuales debían estructurar el proceso de alfabetización y los materiales a partir de las palabras surgidas de la discusión sobre la producción agrícola realizada por los campesinos.

En síntesis, pensamos que los materiales mientras menos estructurados sean, en el sentido de dejar un amplio ámbito de acción para los adultos, mayor será su utilidad en términos de estimular en los adultos una actitud de descubrimiento, análisis y razonamiento sobre su realidad. Los materiales más estructurados que hacen del adulto un simple consumidor producen una creciente dependencia.

4. FUNCIONES DE LOS MATERIALES EN LA DINAMICA EDUCATIVA

Como se señaló con anterioridad, los medios y materiales educativos tienen sentido en la totalidad de un método, lo que implica delimitar sus vinculaciones con los diferentes componentes de la dinámica educativa.

El lenguaje escrito como producto social, expresión de un código en el cual

están inmersos los adultos, requiere una variedad de medios para ser aprehendido en su profundidad y amplitud. Por ello, en algunos casos se trata de combinar medios para suplir las deficiencias. Así por ejemplo, en el programa de Básica para Adultos de Radio Santa María, República Dominicana, se intentó combinar hasta cuatro medios: impresos, una emisión radiofónica cotidiana dedicada a explicar cada ejercicio; una ayuda individualizada brindada por un profesor en terreno, y una reunión semanal entre los estudiantes de un sector y el profesor de terreno para discutir sobre los temas aprendidos.

Estos medios combinados utilizan materiales que tienen diferentes funciones en el proceso. Para delimitar dicha función hay que tener presente dos tipos de variables que se combinan: el carácter central o auxiliar que el material ocupa con respecto al desarrollo de la dinámica educativa y los propósitos o el sentido que tiene la acción alfabetizadora, sus actividades y secuencia y las múltiples interpelaciones que se producen en ella.

En otros términos, la dinámica educativa está contenida en su totalidad en los materiales o éstos son una parte o ayuda de una dinámica que depende de las decisiones de los adultos participantes en una situación de alfabetización.

La combinación de ambos tipos de variables proporciona una percepción total de la función del material en relación a cada uno de los aspectos señalados. Debemos advertir que el tipo de material puede ser diversificado y homogéneo en todo el desarrollo de un proceso educativo, lo que condiciona el tipo de experiencia que los adultos puedan tener en la situación educativa.

Consideramos que los materiales educativos tienen una función central cuando su uso regula los propósitos, actividades, secuencia e interrelaciones de la dinámica educativa. Por ejemplo, en las instrucciones para el alfabetizador que presenta la Cartilla para Centroamérica y Panamá de Alfalit para el uso de los tres tipos de materiales visuales que emplea este método (láminas, textos y tarjetas) se indica como pasos a seguir: «Las cartelones deben colocarse en la pared para empezar diga el nombre de la figura. . .» «paso seis: ahora pase a leer la página de lectura de la misma lección», «paso siete: ahora se pasa al reconocimiento de palabras clave, reparta las tarjetas de palabra clave a los alumnos». A través de estos elementos se establece el sentido de la alfabetización, las actividades de los adultos (reconocer una figura, repetir el nombre de una figura, leer lo que el alfabetizador ha leído, reconocimiento de palabras), la secuencia del aprendizaje dinamizada por sílabas combinadas con las cinco vocales, las interrelaciones entre los participantes.

La función central del material educativo es matizada en algunos casos, por la acción directa o no dependiente del alfabetizador y por un cierto ámbito de expresión de los adultos. Esto sucede por ejemplo en el Método de Alfabetización y Educación Básica que aplica la Comisión Nacional de Alfabetización para el sector rural en Venezuela. Las instrucciones dadas al alfabetizador dicen: “Incita siempre a participar, pregunta, enséñale a cuestionar, a expresar su criterio, a ser crítico, “haz una cartelera con los recortes de periódicos y revistas, comenta las noticias del periódico”; “En cada lección debe ejercitarse la lectura”; “pídele al participante que cuente leyendas, cuentos, historias y experiencias”, cada clase comienza con el análisis de lo que ellos quieren saber, que necesitan”.³

La función del material educativo es *auxiliar* cuando la dinámica educativa está basada en la interacción de los participantes entre sí y con el alfabetizador o animador. En este sentido, el método «Crear», elaborado en Argentina por la Dirección Nacional de Educación de Adultos basado en el método psicosocial y aplicado en la primera mitad de la década de los setenta, emplea materiales muy simples y que están en relación a los momentos fundamentales de la aplicación metodológica. Elevamiento del universo temático-vocabular realizado por el coordinador de base junto con los miembros de la misma comunidad; momento de la motivación; momento de la información y reflexión que utilizan como material auxiliar, láminas con la graficación de situaciones claves; momento de la lecto-escritura que utiliza la misma lámina; y, finalmente, momento de la evaluación. En este caso, el énfasis se pone en la interacción entre los adultos como fuerza impulsora fundamental de la dinámica educativa.

La función que se asigna a los materiales tiene relación, también, con los propósitos de la planificación de la alfabetización, con las posibilidades que tenga cada comunidad y el programa mismo y con el contexto socio-político en que se desarrollan las acciones de alfabetización. En este último sentido, existen contextos políticos en los cuales el programa de alfabetización es un componente de un proceso de transformación social, económico y político y, también, es una etapa de un subsistema de educación de adultos que se ha estructurado como apoyo al cambio que vive el país. En este caso, la utilización de materiales de alfabetización para todo un país tiene una función de alfabetización y, a la vez, de movilización de la población, vinculando el com-

ponente educativo con los objetivos socio-políticos. Esta orientación se presenta en el caso de la Campaña de Alfabetización de Cuba y la Cruzada de Nicaragua.

Todos estos antecedentes permiten señalar que no existe un modelo único para determinar la función que los materiales deben tener en la alfabetización.

5. GRADO DE INCORPORACION DEL COMPONENTE SOCIO-CULTURAL EN LOS MATERIALES

Se trata, en este caso, de tomar como criterio de discriminación de los materiales la significación social del lenguaje escrito que está contenido en ellos. Aunque, algunas veces se corre el riesgo de dar un carácter inmanentista a los materiales, al no recurrir al mensaje y al código de los cuales el lenguaje es un producto significante.⁴

La significación es un producto del trabajo social y, como tal, es siempre transformación de la realidad. Por ello, la cultura no puede ser considerada como esfera de actividad puramente espiritual. Todo trabajo humano es producción de significación, aunque sus objetivos sean sólo de orden utilitario.

La producción y el consumo de estos objetos materiales y simbólicos se realizan en un código o sistema de reglas cuyo origen es la praxis social. Estos códigos «forman parte» de los objetos materiales y simbólicos y los adultos a partir de esos códigos se refieren a esos objetos. Por ello, todos los aspectos de la vida social y sus códigos de producción constituyen un conjunto significativo o modos de acercamiento a la realidad, a través de un sistema de signos que se presentan a los adultos como modelos en los cuales deben inscribir su práctica individual. Es en esos modelos donde se dan las contradicciones de naturalizar aquello que es cultural.

El análisis semiológico explicita lo que el mito oculta, esto es, el carácter social de los códigos de la producción significante. Este análisis conduce a desentrañar en el mensaje, a través del lenguaje escrito, los aspectos literal y simbólico o, en otros términos, el mensaje denotado y connotado. Este proceso no es mas que una ayuda que se proporciona al lector, ya que el mismo, como ser social, posee un código desde el cual lee.

A partir de las consideraciones señaladas, los materiales tienen distinto grado de incorporación en el análisis semiológico.

Se podría señalar, en primer lugar, un nivel de no asumir explícitamente esta perspectiva, y elaborar los materiales en base a los usos convencionales, lo que no significa necesariamente la ausencia del carácter significativo que el lenguaje tiene.

Un segundo nivel está compuesto por aquellos materiales en los cuales se incorpora de una manera determinada el componente socio-cultural, elaborando un modelo que es asimilado por el lector. Puede incluir o no un análisis crítico de ese modo.

Existen múltiples ejemplos, los juegos de simulación, a los cuales hicimos referencia, incorporan un código en relación con la reforma agraria, y, a la vez, la dinámica del juego permite descubrir los contenidos literales y simbólicos de la situación de los campesinos, expresada en el lenguaje.

Otros modelos tienen una direccionalidad muy clara en el sentido de afianzar situaciones establecidas, un ejemplo de ello, es el texto «Abajo Cadenas», elaborado en Venezuela hace algunos años, y aplicado, también, en Bolivia y Paraguay. Tal como señalan sus autores, el motivo central es la vida de un campesino analfabeto que sufre este hecho y, luego de aprender a leer y escribir, se va a la ciudad, cambia de ocupación, funda una familia, tiene hijos, participa en las agrupaciones cívicas, vota conscientemente, lee los periódicos. Ese campesino es un modelo de ciudadano tranquilo, con gran éxito individual, cumplidor de las leyes, mantiene una discreta vinculación a organizaciones, no tiene ninguna conciencia social, emigra a la ciudad.

Existen otros materiales que incorporan este componente en el contexto de afianzar un cambio social, como es el caso de la Cartilla «El Amanecer del Pueblo», elaborada en Nicaragua.

Se puede establecer un tercer nivel, en el cual los materiales incorporan el componente socio-cultural en referencia a una comunidad específica.

Esta orientación se muestra en la Cartilla Funcional Agropecuaria, citada anteriormente, la cual se basa en la discusión de los grupos de campesinos generándose, a partir de ella, las palabras y los materiales que se utilizan en el proceso alfabetizados. Igualmente, las experiencias realizadas por CIPCA⁵ en Piura, Perú, están en la línea de una educación popular, entendida como un proceso educativo globalizante porque a partir de las prácticas existentes y

de su lectura pretende transferir conocimientos y generar conductas nuevas en campesinos tanto a nivel de la práctica laboral profesional como al nivel de la práctica social.

Las palabras generadoras surgen del levantamiento del universo vocabular y temático, mediante una investigación participativa con la misma comunidad. Las palabras generadoras se ordenan en bloques temáticos secuenciales según una progresiva toma de conciencia crítica.

En síntesis, podemos señalar que los materiales que incorporan con mayor explicitación el análisis semiológico, a partir de la realidad de las comunidades, tienen más probabilidades de realizar un proceso alfabetizador que tenga consecuencias más profundas en el análisis y en la elaboración de los contenidos socio-culturales.

6. FORMAS DE DESARROLLO METODOLOGICO DEL COMPONENTE LINGUISTICO EN LOS MATERIALES

Este aspecto es el que, usualmente, se presenta en el análisis metodológico de la alfabetización.

Algunos métodos parten de las unidades más simples del lenguaje (letras, sonidos, sílabas) y construyen, en base a ellas, las unidades significantes hasta llegar a la oración. En este caso se les denomina *métodos sintéticos*. Otros métodos parten de las unidades significantes del lenguaje (como son: palabras, frases, oraciones, historias) y las descomponen en sus partes hasta llegar a la sílaba y al sonido. Se les llama *métodos analíticos*.

Otros agregan al proceso del método analítico, en base a lo aprendido, una elaboración de nuevas palabras, frases y oraciones. Estos son los *métodos eclécticos*, que contienen un proceso de análisis y síntesis.

Los materiales de alfabetización se elaboran sobre la base de las líneas metodológicas señaladas.

Con referencia al uso de métodos sintéticos se puede distinguir materiales que parten de las unidades más simples del lenguaje, enfatizando la repetición, por parte del adulto, de esas unidades hasta que las memorice, reforzando el proceso mediante la asociación con figuras.

Entre los materiales que están en esta línea y se emplean en la alfabetización, se puede señalar: aquellos textos que se basan en el Método Laubach, elaboran cada unidad en base a columnas, la primera presenta una figura, por ejemplo, un tractor, la segunda asocia la figura a la letra, cuyo sonido se está aprendiendo, (la rueda del tractor representa la «Q») la tercera tiene la palabra donde aparece el sonido y la sílaba con la letra aprendida (así la palabra máquina y la sílaba «qui»), la cuarta se orienta hacia el aspecto fonético (solamente aparece la sílaba «qui») y la quinta columna es de práctica, incorporando la distinción entre letra mayúscula y minúscula. Este ejemplo fue tomado de la Cartilla «Vamos a leer» aplicada hace algunos años en México. La secuencia de las lecciones está basada en el abecedario.

Además de los métodos fonéticos, que parten del sonido de las letras, están los métodos silábicos que parten del sonido de las sílabas. Existen varios materiales actualmente en uso. Ya citamos la Cartilla para Centroamérica y Panamá de Alfalit, también están los textos elaborados por ACLO, Acción Cultural Loyola, y aplicados en Bolivia, específicamente en Chuquisaca, Potosí y Tarija.

Los textos de ACLO, han sido elaborados en base a las palabras castellanas usadas por los campesinos en su lenguaje activo, así se trabaja con palabras como: mesa, casa, vecino, pelo, ramada, teja, gallo, etc. Cada lección parte de un gráfico, que representa una situación, en el cual hay una figura referida a la palabra que se aprende. Luego, se presenta la palabra y se descompone en las sílabas. Con las sílabas aprendidas se forman pequeñas frases y oraciones. Cada cierto número de lecciones, el texto tiene un cuadro con las sílabas aprendidas. En la actualidad ACLO ha incluido modificaciones en el uso del método, trabajando con más énfasis en los significados de las palabras con elementos del método psico-social.

En la perspectiva de los métodos que parten de las unidades significantes, el desarrollo del proceso pueden ser analítico o ecléctico. En los métodos analíticos las conductas básicas son comprensión de la relación significante-significado y reconocimiento de las partes componentes de la palabra, frase, oración. En los métodos eclécticos, además de la comprensión y el reconocimiento, está la apropiación de los mecanismos de la construcción del lenguaje.

En la aplicación de métodos eclécticos existen varios ejemplos. Gran parte de

los materiales siguen alguna de las líneas del Método de Palabra y de Oraciones. Así, el texto «Abajo Cadenas» aplica el método de palabras normales. En cambio el método Psico-social, se elabora de otra forma: parte de palabras que surgen del levantamiento del Universo Vocabular realizado en cada comunidad donde se ejecutará un programa de alfabetización. En este método la apropiación del lenguaje es una apropiación crítica.

Otro ejemplo lo constituye el método empleado en la alfabetización en Perú, a través de los materiales impresos de la Educación Básica Laboral en 1977. Se habla del método de Palabras Generadoras. Para obtener las palabras generadoras se tomaron en cuenta los siguientes criterios: elaborar un listado general de palabras utilizadas en los textos de lectura producidos o editados por las diversas Areas de Ejecución Regional y Zonal de Educación; determinación de temas generales, tomando como base la línea de las materias correspondientes; y criterios de orden lingüístico.

El texto de lectura está dividido en pequeñas unidades correspondientes a cada una de las 21 palabras seleccionadas. En cada unidad se presenta un gráfico, en colores, de una situación en la cual está la figura de la palabra que se aprende. Luego, se propone la palabra generadora en letra cursiva sin unir y en color azul. Esta palabra se divide en sus sílabas, cada sílaba se presenta escrita con un color distinto y en recuadro con fondo amarillo, y debajo de cada recuadro se descompone la familia silábica.

A continuación viene la formación de nuevas palabras con las sílabas aprendidas; estas palabras se presentan en dos columnas, la primera columna une los recuadros con las sílabas, conservando sus colores, de modo que se pueda percibir visualmente de una manera muy clara la unión de sílabas para la formación de palabras; la segunda columna propone la palabra sin el recuadro y en color azul, semejante al utilizado en la palabra generadora. Finalmente, con las palabras aprendidas se forman frases y oraciones, etapa que se llama en el texto guía «Formación de Expresiones».

En relación con el método ecléctico que emplea como unidad inicial la oración están los materiales elaborados en el Modelo Educativo «Macac», de Ecuador.

En síntesis, la distinción de los materiales de alfabetización, según la forma como se presenta el aprendizaje de los signos y la relación significante-significado, permite discriminar la percepción de la realidad como totalidad o como parcialidades. A su vez, permite distinguir aquellos materiales que ponen el énfasis en conductas de repetición y memorización, de otros que acentúan conductas de reconocimiento, asociación y apropiación de los mecanismos de elaboración del lenguaje.

7. ALGUNAS SUGERENCIAS

Tal como se señaló en la introducción, estas sugerencias están en la línea de plantear algunas interrogantes, señalar algunas perspectivas, mostrar algunos problemas, insinuar algunas orientaciones, explicitar dudas.

Existen algunos aspectos que llaman la atención al revisar algunos de los materiales de alfabetización empleados en América Latina, en los últimos quince años:

- Uso casi exclusivo de la lámina y el impreso como Cartilla o Texto, lo que expresa una acción de alfabetización bastante restringida al manejo del lenguaje sin mayores vinculaciones con una expresividad total del adulto y con una percepción más global de la realidad cultural y natural.

En este sentido, tal vez sea necesario promover experiencias que utilicen o combinen otras alternativas.

- Tendencia a una masificación de los materiales, considerándolos válidos para todo un país.

Esta tendencia se manifiesta aun en la utilización de métodos que, por sus principios, tratan de evitar la «invasión cultural», como es el caso del Método Psicosocial.

Este método que fue elaborado y aplicado por su autor teniendo en cuenta las condiciones específicas de cada comunidad o grupo a través del levantamiento del universo vocabular, en otras aplicaciones realizadas por organismos públicos o privados es tomado solamente en su mecánica, sin considerar la situación específica de cada comunidad.

Esta tendencia indica que en muchos casos no se considera, en la elaboración de los materiales, la heterogeneidad de las comunidades, expresada en los componentes socio-cultural y lingüístico y en la dinámica educativa.

En este sentido, se nos plantea como interrogante central: ¿es deseable que se elaboren materiales de alfabetización que sean iguales para todas las comunidades de un país? ¿bajo qué condiciones se debe optar por una u otra alternativa?

- En muchos materiales se manifiesta una cierta inclinación a la preelaboración del proceso de alfabetización.

En general, se limita la participación de los adultos por el carácter central que se le asigna al uso de material impreso. De este modo, la dinámica del proceso está basada en la secuencia del manejo de los signos más que en una apropiación crítica del lenguaje.

La ausencia de una participación en la gestión y en la conducción limita la posibilidad de que el proceso de alfabetización sea significativo para los adultos.

- Siguiendo en el análisis de esta línea de participación de los adultos, algunos materiales en cierto modo se presentan cerrados en su estructura, sin flexibilidad, sin posibilidad de ser manipulados. Por ejemplo, en el Texto y en la Cartilla solamente escriben los autores de esos materiales y no se permite, en general, que también escriba cada adulto y pueda expresar sus percepciones, su análisis crítico, etc.

La idea de coautores de los materiales, esto es, que sean generados, entre los técnicos y los adultos, tiene aún una escasa aplicación y creemos que podría ser un camino para mejorar cualitativamente los actuales diseños.

- En general, no se ha manifestado en los programas de alfabetización un sistema de retroalimentación que permita extraer antecedentes para evaluar los materiales.

Pareciera que, una vez elaborados, el proceso posterior es de simple administración, sin tener en consideración su mejoramiento o el diseño de alternativas.

- El énfasis en algunos medios que no incitan a la elaboración de una respuesta propia del adulto, no permite que el proceso de alfabetización esté vinculado a la praxis social de los adultos y constituya una instancia de análisis crítico de la misma.

En este sentido, hay que resolver algunas preguntas como: ¿Qué tipo de mensaje requiere una relación directa, física? ¿cuál, la combinación de imágenes, texto, comunicación oral? ¿qué validez tiene para la comprensión del lenguaje escrito la dramatización, la simulación, etc.?

Finalmente y como sugerencia general, hemos podido comprobar en forma directa la dificultad que hay para acceder a los materiales elaborados para la alfabetización de los adultos; creemos que existe la necesidad de resolver este problema de comunicación, intercambio y sistematización de experiencias y de materiales. Esperamos que algún Organismo o Centro especializado asuma esta responsabilidad.

A N E X O I

EXPERIENCIAS, METODOS Y MATERIALES QUE HAN SERVIDO DE BASE PARA LA ELABORACION DE ESTE DOCUMENTO

Se ha tomado la decisión de incluir en este anexo las fuentes consultadas, con la finalidad de mostrar las limitaciones habidas y enfatizar que los criterios propuestos surgen del trabajo sobre materiales específicos.

- Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción, realizada por la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), Argentina. (1971).
- Campaña Nacional de Alfabetización, realizada por el Ministerio de Educación, Nicaragua. Materiales: «El Amanecer del Pueblo». «Cuaderno de Orientación Sandinista» 1980.
- Cartilla para Centroamérica y Panamá, elaborada por Alfalit. Edición 1977.
- Cartilla «Vamos todos a leer», utilizada en México, basada en el Método Laubach. s/f.

- Escuelas Radiofónicas Santa María de la República Dominicana Material: impresos. 1972.
- Libro de Lectura 1, utilizado por Acción Cultural Loyola (ACLO) en Chuquisaca, Potosí y Tarifa, Bolivia. Edición 1978.
- Libro inicial de lectura «Abajo Cadenas», elaborado por el Ministerio de Educación, Venezuela, se basa en el método de palabras normales. Edición 1977.
- Modelo Educativo «Macac», Ecuador. Materiales de Alfabetización para las comunidades quichuas. Edición 1980.
- Plan Nacional de Alfabetización para el sector Rural, realizado por la Comisión Nacional de Alfabetización, Venezuela. Materiales: «Instructivo. Método Alfabetización y Educación Básica», «Alfabetización y Educación Básica». 1980.
- Programa de Educación Básica Laboral realizado por el Ministerio de Educación, Perú. Material: Libro de Lectura 1. Edición 1977.
- Proyecto de Alfabetización del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) en Piura, Perú. (1972-1980).
- Proyectos de Educación No Formal, Ecuador. Material: Juego «Hacienda». 1971-1975.
- Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado, Colombia. Material: Textos de Lecto-escritura. 1980.
- Proyecto Piloto Experimental de Alfabetización Funcional. Material: Cartilla Funcional Agropecuaria; de esta experiencia surge el método y la discusión. Edición 1970.

BIBLIOGRAFIA

Alfalit. *Cartilla para Centroamérica y Panamá*, 7a. edición, Alajuela, Costa Rica 1977.

Baucom, Kenneth. *Los «ABC» de la Alfabetización*. Ed. El Magisterio Español S.A. Madrid, 1978.

Center for International Education. *Non Formal Education in Ecuador, 1971-1975*. University of Massachussetts, Mass. U.S.A., 1976.

Comisión Nacional de Alfabetización para el sector Rural. *Instructivo Método Alfabetización y Educación Básica*. Caracas, Venezuela, (1980).

Alfabetización y Educación Básica. Caracas, Venezuela, (1980).

DINEA. *El Pueblo educa al Pueblo*, Buenos Aires, (1971).

Freire, Paulo. *La Educación como práctica de la libertad*, Ed. ICIRA, Santiago, 1975.

Hoxeng, James. *Hacienda*, Nota Técnica No. 3, Proyectos de Educación No Formal, Ecuador, 1972.

Mc Luhan, Marshall. *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*, Ed. Diana, México, 1975.

Ministerio de Educación. *El Amanecer del Pueblo*. Nicaragua, 1980.

Cuaderno de Orientación Sandinista, Nicaragua, 1980.

Ministerio de Educación. *Libro de lectura 1*. Lima, 1977.

Navarro T. César. *El analfabetismo ¿problema de Venezuela?* Ed. CREA, Ministerio de Educación, Caracas, 1976.

Nieto S., Daniel. *Aporte de las tradiciones culturales en la ilustración de libros de texto de educación primaria*, documento preliminar de trabajo, mimeog. Bogotá, 1980.

O.E.A. *Informe PEDRI-COLOMBIA. Documentos de lecto-escritura*, Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado, Washington, 1980.

Santuc, Vicente, *Proyecto CIPCA. Presentación General del Proyecto. Análisis de algunas acciones*. Seminario-Taller sobre Experiencias de Alfabetización y Educación de Adultos en áreas rurales de la Sub-región Andina, UNESCO, Lima, 1980.

Stewart, Daniel. *Psicología de la Comunicación*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1970.

Sin autor. *Vamos todos a leer*. México, s/f.

Taborga B., María de la Luz. Libro de lectura N° 1 ACLO/ERBOL, Bolivia, 1978.

Vázquez, Inocente. *Cartilla Funcional Agropecuaria*. Venezuela, 1970.

White, Robert. *Un Modelo alternativo de Educación Básica: Radio Santa María*, UNESCO. París, 1978.

La Postalfabetización: ¿Producción de Materiales para Neoelectores?

Julio Salgado M.

INTRODUCCION

Entrar en la problemática de los materiales de postalfabetización, como es la intención de este seminario, supone de antemano tener claridad sobre lo que entendemos por postalfabetización. Es por eso que hemos preferido plantear en este documento de base algunas reflexiones sobre los problemas y perspectivas de la postalfabetización como un marco de referencia sobre el cual pudiéramos trabajar juntos un camino en la elaboración de los materiales educativos.

Algunas consideraciones previas podrían servir de punto de partida a estas reflexiones; sabemos que la educación de adultos no tiene aún en la Región una línea conceptual unívoca, y justamente el desafío de los años ochenta apunta a la búsqueda de una clara definición, en la medida de lo posible, de una política de educación de adultos. Ya en este plano nos encontramos con obstáculos que, de no delimitar el campo de nuestros propios conceptos acerca de la educación de adultos, no tendríamos muchas posibilidades de encontrar un camino común en este seminario para la elaboración de materiales educativos.

Algunas de las concepciones que sobre la educación de adultos se tiene en la región, son resumidas de esta manera.¹

- Es un conjunto de actividades educativas en las que el adulto va logrando recuperar los años escolarizados que no logró en su oportunidad.
- Es una preparación y formación de mano de obra especializada.
- Es una herramienta coyuntural para la liberación de los pueblos.
- Es un instrumento o componente fundamental del desarrollo socioeconómico.

Como vemos, dependerá de nuestro enfoque el orientar los materiales educativos para adultos en uno u otro sentido.

Podemos incluso preguntarnos por lo que es un adulto. En tal caso apuntamos hacia el beneficiario de nuestros materiales educativos. ¿Qué criterio adoptaremos: la edad biológica, la psicológica, la función productiva, la desescolarización, etc.? ¿Cuál es nuestro receptor? Además ¿Qué modalidad de educación elegiremos para abordar los materiales educativos: la educación formal, la informal o la no formal o una interrelación de las tres? ¿Debemos pensar la postalfabetización una vez que se haya concluido la alfabetización o debemos tenerla clara antes de iniciar una acción alfabetizadora? ¿Cuál será nuestra tendencia ideológica respecto al subdesarrollo: la teoría desarrollista que lo explica por la privación o la teoría liberacionista que lo explica por la dependencia?

No quisiéramos dar una respuesta única a estas interrogantes, sino más bien entregar algunos elementos que nos permitan analizar la problemática de la postalfabetización. El camino no está trazado tan claramente como lo está el de los materiales para la alfabetización, pero justamente se trata de buscar juntos la ruta basándonos en nuestras experiencias y a la luz de un marco teórico extraído de las orientaciones actuales de la educación de adultos. No podríamos señalar estrategias si no tenemos claro lo que debemos hacer, si no tenemos algunos lineamientos orientadores de nuestro quehacer educativo, se trata pues, de presentar en este documento algunos elementos que sirvan de base para el enjuiciamiento de los materiales educativos.

1.- LA EDUCACION PERMANENTE Y LA P O S T A L F A B E T I Z A C I O N

El viejo tema de la educación permanente ha ido evolucionando desde los griegos hasta nuestros días al punto de constituir actualmente el marco filosófico de la Educación de Adultos.

Ya Condorcet en 1792 se anticipaba a formular algunas recomendaciones que serían manejadas por la Declaración de Nairobi en 1976: «Educación para todos. Abarcar todo el sistema de conocimientos humanos. Realización en todas las edades de la vida humana».

Sin duda, la educación permanente del hombre ha sido, pues, una aspiración constante, sólo que actualmente la sensibilidad frente al tema se manifiesta más acentuada y por lo mismo se busca definirla como una concepción educativa diferente al concepto tradicional de dividir la vida del hombre en dos etapas: la de formación o estudio y la de trabajo.

La Educación Permanente cuestiona así, la improductividad que significa la división entre estudio y trabajo y va más allá de ser una escuela paralela ya que pretende abrir el sistema educativo en todas sus dimensiones.

Podríamos señalar que el concepto de educación tiene en nuestros días una doble dirección: una que sigue los cauces tradicionales del sistema escolarizado y la otra que busca invertir el proceso educativo de modo que el sujeto o usuario construya su propia dinámica de aprendizaje. («Aprender a aprender» como eje central de este nuevo tipo de educación). La primera tiene su camino trazado, su filosofía, sus políticas, sus estrategias, sus metodologías, etc., que le dan una personalidad atrayente de tal modo que cualquier acción de educación de adultos que se inicia, casi siempre cae en la tentación de ser atraída por el sistema escolarizado; así, por ejemplo, la continuidad de las acciones de alfabetización se orientan generalmente en el seguimiento de una primaria acelerada, luego una secundaria acelerada, y si las circunstancias coyunturales lo permiten, hasta universidad abierta para adultos. La otra dirección, es decir, la educación permanente, aunque tiene una filosofía basada en la antropología filosófica y en una axiología de la vida diaria, sus principios y postulados no encuentran aún una adecuada metodología para forjar una personalidad definida, por lo que para muchos, la Educación Permanente es concebida sólo como una ideología, una declaración de principios, una norma, un concepto, una estrategia para el desarrollo cultural, un sistema educativo, un objetivo, etc.

La educación permanente comienza a perfilarse en América Latina a comienzos de la década del 60 o poco antes, pero es la (conferencia General de Nairobi en 1976 la que da una recomendación oficial a todos los Estados Miembros en lo relativo al desarrollo de la educación de adultos dentro del marco de la educación permanente. Así señala: «La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un sub-conjunto integrado en un proyecto global de educación permanente». Precisando más adelante que la «expresión 'educación permanente' designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo». Pro-

yecto en el cual el hombre es el sujeto de su aprendizaje, en el que se abarcan todas las dimensiones de la vida, del saber y de todos los conocimientos prácticos y en el que los procesos educativos deben considerarse como un todo y no como etapas secuenciales de estudio primero y trabajo después. Se conjugan así la educación formal, no formal e informal en un conjunto de ingredientes del proceso educativo. Desaparece así el monopolio escolar tradicional. Además, si la realidad circundante es dinámica y está en constante cambio, el proceso educativo debe ser continuo para que los usuarios se puedan integrar en la acción-reflexión de construir su historia.

Así concebida la educación permanente, cabe señalar sobre la alfabetización algunas interrogantes:

¿Fue concebida la alfabetización como una meta para erradicar el analfabetismo? ¿Constituyó una primera etapa de un proceso continuo de educación de adultos? ¿Cuál ha sido en buena cuenta la orientación estratégica de la alfabetización? La respuesta debe apuntar hacia la concepción educativa que se haya tenido.

Por otra parte, en cuanto a la postalfabetización: ¿Valdría la pena iniciar acciones de postalfabetización sólo en función de que el neoelector no pierda las habilidades de lectoescritura aprendidas? ¿No conduciría tal vez esto a concebir la postalfabetización como un conjunto cerrado como lo ha sido la alfabetización tradicional? Sería legítimo preguntarnos incluso si una concepción de esa naturaleza no tendría los mismos vicios de dicha alfabetización.

No estaría de más recordar aquí que las campañas de alfabetización no han tenido los resultados positivos esperados, salvo en aquellos países donde se ha creado un clima masivo de voluntad nacional. Pero incluso allí, la postalfabetización ha venido a ser la piedra de tope ¿Y, después de la alfabetización, qué ¿Nuevamente entra en juego el sistema escolarizado con la batalla de la escuela primaria para todos o habría que crear un sistema de educación de adultos con currículos propios de acuerdo a la funcionalidad de la vida diaria? Y en aquellos lugares, donde no es posible crear ese clima ¿cuáles serían las acciones de postalfabetización? Más aún, ¿sería apropiado hablar de postalfabetización o tendría más eficacia hablar de educación de adultos pura y simplemente en sus diversas modalidades?

Estos puntos de vista sobre la educación de adultos son importantes para el producto que resulte de este seminario, puesto que de una u otra cosmovisión

dependerá la orientación que se les podrá dar a los materiales educativos. Es factible que teóricamente la balanza se incline hacia las recomendaciones de Nairobi, encuadrando el trabajo dentro del marco de la educación permanente - Pero el problema está en cómo operacionalizar esas recomendaciones sobre la postalfabetización sin ser atraído a proyectar acciones postalfabetizadoras sólo en la dirección escolarizada, y en cómo crear un sistema educativo de adultos en el que se conjuguen el trabajo y el estudio.

2.-LA POSTALFABETIZACION CONCEBIDA COMO USO DE LOS MATERIALES DE LECTURA PARA NEOLECTORES

«A primera vista, la postalfabetización es una noción que puede parecer tan simple como su etimología: es lo que viene después de la alfabetización. Y si ésta es concebida como el hecho de aprender a leer, escribir y contar, lo que viene después es el conjunto de lo que es necesario para que el neoalfabetizado pueda mantener, utilizar y desarrollar indefinidamente sus conocimientos, y que se conoce con el nombre de «materiales de lectura para adultos neoalfabetos», por ejemplo:

- diversos folletos redactados y presentados con la intención de aportar los conocimientos que los adultos necesitan para mejorar sus condiciones de trabajo y de existencia: sobre la agricultura, la ganadería, la higiene, la nutrición, la puericultura, la vida cívica.

- los periódicos, especialmente rurales, publicados y difundidos para este público; o incluso, páginas impresas en grandes caracteres en la prensa habitual dedicados a los neoalfabetizados;

- También libros que tratan de diferentes materias, de índole didáctica o cultural, destinados a alimentar la red de bibliotecas, que constituye una de las instituciones fundamentales de la postalfabetización.

«La fabricación de tal material, en cantidad y en calidad convenientes necesita de medios, en investigación pedagógica, en recursos intelectuales (autores, escritores), en materias primas (papel, material de imprenta), equipo, y sobre todo en organización de la divulgación que no son cosas que se pueden improvisar y que deben ser objeto de planes de desarrollo.

«La realización de este material y de las instituciones que permiten producirlo y difundirlo constituyen una etapa decisiva en la vía de una verdadera educa-

ción de adultos iniciada por la alfabetización.

«Sin embargo, mirada desde un punto más cercano esta noción de postalfabetización aparece incompleta. Da la impresión que los neoalfabetos son una categoría social aparte, que debe ser tratada y mantenida bajo tutela toda su vida con medidas especiales». 2

Nos parece que este texto sobre la postalfabetización en África ilustra la orientación que se ha dado a los materiales de postalfabetización, la concepción que se tiene de la alfabetización y de la postalfabetización, la misma que hemos encontrado en América Latina. También aquí en la Región se ha recurrido a folletos, libros, periódicos, etc., sobre diferentes materiales culturales o pedagógicos sobre agricultura, higiene, ganadería, nutrición, puericultura, etc.

Estamos de acuerdo en que esta concepción de la postalfabetización es incompleta. No podemos limitar la postalfabetización a la producción de materiales educativos para neolectores o lectores incipientes. Pero incluso dentro de esta estrecha concepción nos parece que la educación de adultos se realizaría en mejores condiciones si los usuarios pudieran producir materiales de lectura. Desde este punto de vista, los materiales de lectura cobran una importancia capital, si son los propios usuarios quienes expresan su mundo, tal vez desde una dimensión mágico-empírica al comienzo, y en la medida en que sus experiencias vayan siendo sistematizadas y problematizadas, podrían más adelante encauzarse hacia una síntesis renovadora. Esto significa que tanto en la alfabetización como en la postalfabetización, los usuarios deberían tener acceso a informaciones, reflexiones, y decisiones y toma de responsabilidades concernientes tanto a sí mismos como a las comunidades en las que se desarrolla su quehacer existencial. La organización, y la transferencia de responsabilidades son la base para crear un ambiente de educación de adultos, en la vida económica, social, cultural, política.

En un mundo en que la cultura oral ha sido y es aún el vehículo de comunicación, la introducción de materiales de lectura para lectores incipientes o neolectores nos plantea la necesidad de ubicar estos materiales en un contexto propicio y estimulante. Quizás antes de invadir la cultura oral con elementos escritos, podría ser necesario partir de la comunicación oral. Los materiales escritos cobrarían importancia en la medida en que las comunidades a través de sus organizaciones decidieran un clima de exigencia de lectura y escritura. La elaboración de materiales gráficos tanto a nivel de afiches, carteles, avisos, informaciones, etc., al aire libre, como a nivel de textos, folletos, libros, etc., de uso individual o colectivo determinados por las comunidades,

constituirían una notable dimensión en el paso hacia la cultura letrada.

La importancia no estaría tanto en el uso de materiales hechos y decididos por agentes externos, sino en el valor del aprendizaje de la comunidad en planificar, decidir y ejecutar el paso de la cultura oral a la cultura letrada. No ha sido ésta, sin embargo, la tendencia de las acciones de postalfabetización en la Región.

En efecto, el análisis de algunos materiales de diferentes países de la Región nos muestra una cantidad apreciable de textos elaborados por técnicos en educación de adultos para los adultos marginados.

Un análisis somero de muestras de material en varios países de la Región, revela una clara tendencia a considerar la postalfabetización como la entrada al sistema escolarizado y a dejar en manos de los técnicos exclusivamente la producción de los contenidos de los materiales educativos.

Definir la importancia en la Región del uso de materiales y prototipos para neoalfabetizados y adultos de lectura incipiente supone dimensionar la postalfabetización en una amplitud mayor que la de simple preparación de material para una clientela que empieza a leer. La importancia de los materiales cobra mayor valor cuando un equipo colectivo de usuarios y agentes educativos externos los producen; de tal modo que estos últimos limiten sus intervenciones al papel de consejeros técnicos y dejen en manos de los usuarios la organización de la gestión.

Dentro del marco de esta concepción de la postalfabetización como elaboración de materiales de lectura para neolectores queda aún una zona nebulosa en la que cabrían algunas interrogantes. Una vez que los alfabetizados comiencen a expresar sus opiniones por escrito y a construir una sociedad «nueva y mejor» según la recomendación de Tokio, ¿se les, permitirá crecer? es decir, cuando los neolectores comiencen a sentir gusto por la lectura, ¿podrán contar con materiales culturales que les permitan abrir su horizonte o dispondrán de seriales novelescas, pasquines policiales o literatura barata que enriquecerá a propietarios de agencias pseudo culturales? ¿Tendrán acceso a la información requerida para formarse una conciencia crítica? ¿Serán manipulados hacia determinadas ideologías a través del material escrito o tendrán oportunidades para analizarlo críticamente? Cuando los alfabetizados tomen la iniciativa de registrar los nacimientos, las muertes, los matrimonios,

etc., o de informar por escrito del clima de la región, del resultado de las cosechas, sobre operaciones de comercialización, etc., ¿estarán dispuestos, no digamos las autoridades, sino los técnicos de terreno a confiar en esos datos suministrados? En fin, ¿habrá voluntad para que los marginados crezcan o se crearán mayores dependencias? ¿No valdría la pena preguntarnos al pensar en los materiales educativos, el para qué de la postalfabetización y el por qué de esos materiales? ¿No sería mejor intentar la búsqueda de una concepción diferente de la postalfabetización para que efectivamente los adultos marginados superen una educación no recuperatoria, supletoria, fundamental, paternalista o asistencialista, y tengan acceso a una educación participativa, creativa y permanente?

3.- LA POSTALFABETIZACION A LA LUZ DE ALGUNAS EXPERIENCIAS

a) En la cuarta carta a los animadores de Círculos de Cultura de Santo Tomé y Príncipe, publicadas en diciembre de 1978, Paulo Freire dice:

«En síntesis podríamos decir que en la etapa de alfabetización los alfabetizados van aprendiendo los puntos básicos de la lectura y de escritura de palabras y frases simultáneamente con una 'lectura' de la realidad en el proceso de descodificación. Luego en la transición a la postalfabetización consolidan los conocimientos adquiridos y se capacitan para su profundización, que viene en la postalfabetización. La primera Fase para la alfabetización, gira como sabemos en torno a dos cuadernos, el Primer Cuaderno de Cultura Popular y el Cuaderno de Ejercicios. Con el dominio de estos cuadernos, cuando los alfabetizandos ya creen escribir con relativa facilidad, habiéndose también ejercitado en los cálculos mentales, están aptos para iniciar la primera etapa de la postalfabetización. Esta es, como no podría dejar de ser, el mismo acto de conocimiento que tuvo su inicio en la alfabetización. Pero el mismo acto, que ya diversificado en la alfabetización, se va sistematizando y profundizando cada vez más». ³

Como vemos, para Paulo Freire la postalfabetización es una profundización en el acto de comprender, analizar y comprometerse con la realidad. Es un proceso de mayor rigor en el análisis y aplicación de los datos y de los hechos. Es un mayor nivel de comprensión del mundo, de sí mismo y de la realidad. Es la búsqueda del desarrollo de la capacidad crítica de los usuarios dentro de una temática generadora. Los Círculos de Cultura con sus animadores proseguirían la tarea de develar la realidad junto con los participantes en cuanto sujetos desafiados por el objeto conocible en un mayor rigor de pensamiento y de

análisis. La conscientización iniciada en la alfabetización adquiere en la postalfabetización un carácter de consolidación y de profundización en la «lectura y escritura» de la realidad. Se supone que la práctica de la actitud crítica llevará a los educandos a superar viejas formas de comportarse dentro de su mundo saliendo de su inmersión y transformando su realidad.

En esa misma carta Paulo Freire señala los objetivos que debe tener la postalfabetización:

«La primera etapa de la postalfabetización, cuya duración prevista con flexibilidad es de un año, tiene como objetivos:

1. Consolidar los conocimientos adquiridos en la fase anterior en el campo de la lectura, de la escritura y del cálculo mental.
2. Profundizar estos conocimientos a través de la introducción sistemática de los rendimientos básicos de gramática (categorías gramaticales) y de aritmética (las operaciones fundamentales).
3. Continuar de manera más profunda la «lectura» de la realidad a través de lectura de textos, que envuelven una temática variada y rica.
4. Desarrollar la capacidad de análisis crítico de la realidad y la expresión oral y escrita de este análisis.
5. Preparar a los educandos para la etapa posterior en la que, de acuerdo con las necesidades impuestas por la reconstrucción nacional (se refiere al caso concreto de Sto. Tomé y Príncipe), se crearán cursos de formación técnica, jamás tecnicista, en los diferentes sectores. Vale decir que estos cursos de capacitación formarán especialistas con una visión crítica y por eso global de su quehacer y no estrecha ni alienada» (p. 177).

Los materiales previstos para los neolectores se consignan en el Segundo Cuaderno de Cultura Popular y en una colección de slides. Este Segundo Cuaderno dedicado a la postalfabetización va encabezado con el mismo título que los otros 4 cuadernos posteriores: Nuestro Pueblo, Nuestra Tierra, constituyendo así una colección. El Segundo Cuaderno agrega el subtítulo de «Textos para leer y discutir (iniciación a la gramática)», mientras que los cuadernos restantes siguen una temática común: el Trabajo. Así el Tercer Cuaderno es «Trabajo y producción y contabilidad», el cuarto es «Trabajo, pro-

ducción, cultura y salud», el quinto es «Trabajo y producción agrícola», el sexto es «Trabajo, producción, cultura e historia».

Además de estos cuadernos «habrá uno sobre cada ministerio, de tal modo que el análisis de cada uno de los diferentes ministerios dé una visión global de la organización político-administrativa del Estado. A estos cuadernos se añadirá otro sobre el M.L.S.T.P. en el que se discutirán las relaciones entre el movimiento y el gobierno. Este cuaderno sobre el movimiento será un texto básico para la formación militante». (p. 179).

Pero como decíamos, es el segundo cuaderno el que introduce al neoelector a la postalfabetización. Para Paulo Freire el problema de los materiales de la postalfabetización estaría resuelto en la serie de cuadernos, slides y otros textos de apoyo. Por lo que respecta a los contenidos no parece alejarse mucho de los referidos a una educación básica de adultos insertos funcionalmente a la vida laboral, porque «lo que se pretende en la postalfabetización, al lado de la consolidación de los conocimientos adquiridos anteriormente, es profundizar y ampliar estos conocimientos intensificando la capacidad de pensar críticamente. Todo el libro está estructurado con vistas a este objetivo. El estudio introductorio de las categorías gramaticales no podría escapar a eso, de ahí que no se redujo a puras lecciones de gramática procurando por el contrario estimular el raciocinio de los educandos». (p. 181).

Quizás si este modelo de postalfabetización que construye el diálogo basado en palabras o temas generadores y en codificaciones de esas realidades, pudiera ser enriquecido con otro enfoque introducido en América Latina por Francisco Gutiérrez y Ramón Padilla y desarrollado en la década de los 70. Nos referimos al enfoque educativo del lenguaje total, del educador francés Antonio Vallet, hoy más conocido como la pedagogía de la comunicación.

El lenguaje total parte de cualquier elemento de los medios de comunicación para aprender a interpretar el medio y sus símbolos. También es la conscientización el norte de su programa, pero no intenta la transmisión de la información, sino desmitificar los medios y realizar una acción crítica y creativa. Las experiencias en Perú, Ecuador, Costa Rica, podrían allegar algunos materiales educativos muy útiles a la discusión de la postalfabetización.

b) El modelo de postalfabetización presentado por ALMAC (Alfabetización Laubach Mexicana, A.C.) está muy próximos y diríamos inspirado en la con-

cepción de Paulo Freire. El texto publicado en 1978 por el Equipo Nacional ALMAC: «Guía para el desarrollo de la postalfabetización. Segunda etapa del proceso educativo», señala que la postalfabetización promoverá las acciones educativas enseñando a leer e interpretar la vida con y en todos sus problemas; formará personas críticas y pensantes. Insiste en que la postalfabetización, al continuar el desarrollo del lenguaje para reafirmar los conocimientos de la lectura y escritura, ejercitar la expresión oral y la escucha, da posibilidades a los participantes para analizar con sentido crítico la realidad socio-política económica en que están inmersos (enseñar a leer la realidad)». (p. 5).

La postalfabetización para ALMAC es también una etapa intermedia entre la alfabetización y la educación básica junto con la profundización en la conscientización y además es un medio para ir creando condiciones para lograr la organización gremial, sindical, familiar, social que permita una lucha solidaria y consciente en la búsqueda de soluciones a la problemática de los marginados.

Los contenidos se concentran en áreas problemáticas y en unidades temáticas: familia, economía, política, cultura, recreación, religión. El círculo de estudio es el núcleo de encuentro y los materiales educativos y ayudas didácticas van desde los folletos, periódicos, boletines, hasta los sociodramas, discóforo o canciones, narraciones grabadas o cassettes, filminas, diapositivas o proyecciones, foto palabra etc. También estas experiencias en el uso de materiales de postalfabetización podrían ser de gran provecho en el seminario que motiva este trabajo.

c) En la búsqueda de un camino para la postalfabetización, Colombia ha elaborado un diseño curricular de Educación Básica de adultos, en un trabajo conjunto del Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Comunicaciones con el Instituto Nacional de Radio y Televisión (1NRAVISION) y el Fondo de Capacitación Popular. Este enfoque integra la alfabetización a la Educación Básica de Adultos como punto de partida del proceso de educación permanente. A este respecto, correlaciona y articula las distintas áreas del conocimiento en 6 temas generadores: trabajo, familia, comunidad, medio ambiente, economía y estado, correspondiendo el grado cero al tema «trabajo» y los grados 1o. y 2o. con los temas «familia y comunidad» a la alfabetización fundamental o elemental, y los grados 3o. 4o. y 5o. con los demás temas al resto de la educación básica de adultos o postalfabetización. Las unidades curriculares correspondientes a las monografías de cada uno de los temas ge-

neradores han sido elaboradas por especialistas, a excepción del tema Estado que se elaborará en el transcurso de 1981. Sin duda constituye este trabajo un interesante aporte a la educación básica de adultos concebida dentro de los contenidos de la educación formal, pero con un diseño curricular propio para adultos. Dentro de este modelo, el problema de la postalfabetización queda resuelto en los lineamientos de comunidad y término de los últimos 3 grados de educación básica. Los materiales elaborados también siguen ese conducto.

d) El modelo cubano considera la postalfabetización como la continuidad del proceso educativo integral de los adultos. En los mismos términos masivos planteados para la campaña de alfabetización delineó la postalfabetización como «la batalla del sexto grado». Se consideró prácticamente analfabeto a quien no tuviera cursada la enseñanza elemental (el sexto grado). Así en 1962 se inicia el plan de seguimiento para los recién alfabetizados de la campaña y la superación obrera para los subescolarizados. El camino de la postalfabetización en este modelo está trazado en la vía de lograr la enseñanza elemental para todos en la búsqueda de un subsistema educativo de adultos que abarque la enseñanza elemental, la secundaria básica y la media superior, el curso secundario de superación obrera y la facultad preparatoria obrera y campesina. Este subsistema tiene correspondencia y equivalencia con los grados del sistema general de enseñanza.

Los materiales educativos están expresados en una valiosa colección de textos y folletos sobre matemáticas, español, historia, geografía, literatura, ciencias, etc., con una metodología globalizadora e interrelacionada. Los seminarios literarios y científicos, la creación de pequeñas bibliotecas y el uso de la radio, la publicación de libros y revistas, los mapas, láminas, cartillas y manuales, etc., han contribuido a forjar un tipo de postalfabetización dentro del enfoque de contenidos de la educación formal, pero con unidades curriculares apropiadas para los adultos y en las que se supera la dicotomía estudio y trabajo.

e) En esta rápida ojeada a los esfuerzos de algunos países de la región en el campo de la postalfabetización no podríamos dejar de mencionar el trabajo de MOBREAL en Brasil. Aunque por muchos es visto como un organismo estatal que sólo se ocupa de la alfabetización, debemos hacer justicia a su labor que abarca un campo más amplio que la sola erradicación del analfabetismo. Desde su perspectiva, el MOBREAL trata de implantar un sistema de educación de adultos dentro del marco de la educación permanente. El programa de educa-

ción integrada (PEI) atiende a exalumnos de la alfabetización funcional y a los que por cualquier razón no han podido frecuentar la escuela; este programa, que cae en el campo de la postalfabetización, consiste en un curso de 12 meses equivalente a los cuatro primeros años de enseñanza primaria, destacando en él los esfuerzos por posibilitar la información profesional del educando en la línea del mercado de trabajo y de capacitación de mano de obra; MOBRAL elabora el material didáctico para profesores y alumnos de estos cursos, y proporciona asistencia técnica y entrenamiento.

Una equivalencia de este programa lo constituye el de Autodidactismo dedicado especialmente a las zonas rurales; sus contenidos equivalen al Programa de Educación Integrada con metodología apropiada al adulto autodidacto.

Las actividades de MOBRAL no terminan en esos programas y más aún, algunos podrían servir de base para una postalfabetización de amplio espectro: el programa cultural, el programa diversificado de acción comunitaria o el de profesionalización. La riqueza de material elaborado por MOBRAL podría ser otro aporte a los objetivos de nuestro seminario.

f) En el campo de la educación de adultos en Africa hay dos experiencias interesantes que ofrecen una modalidad de postalfabetización bastante significativa. Nos referimos a Tanzania y a Malí. Con motivo de la reunión de expertos africanos en postalfabetización realizada en 1977, se presentó un documento preparatorio sobre las actividades realizadas por esos dos países, del cual tomamos algunas referencias.

Tanzania decidió en 1971 utilizar los métodos, técnicas y organización de la alfabetización funcional en una campaña nacional destinada a la erradicación del analfabetismo y a generalizar la educación de adultos. De los resultados obtenidos, los usuarios fueron divididos en 4 niveles: 1) los que casi nada aprendieron, 2) los que leen y escriben frases cortas y saben sumar y restar con una cifra, 3) los que leen y escriben textos y hacen operaciones de sumas y restas de tres cifras y 4) los que están funcionalmente alfabetizados, es decir, que pueden aplicar a la vida cotidiana lo aprendido.

La postalfabetización fue orientada para atender los cuatro niveles a fin de mejorar los resultados alcanzados. Así, la programación de los contenidos y de los materiales didácticos resultó más fácil dentro del nuevo programa 1976-1981: hay una prosecución de las actividades de alfabetización, constitución de grupos de postalfabetización para el nivel cuarto, ediciones y difusión

de un manual único de conocimientos generales para neoelectores válido para dos años (Tecnología práctica, lengua Swahili, educación política, geografía económica y matemáticas). Terminados los dos años de postalfabetización los adultos son admitidos en institutos de formación especializada correspondiente a sus intereses y a las necesidades de sus comunidades. A ello se agregan las bibliotecas rurales, la prensa rural y los colegios populares del desarrollo como un apoyo fundamental a la postalfabetización. Pero en nuestra opinión, lo más significativo en este programa es que en lugar de preguntarse «¿Qué estrategias de postalfabetización pueden contribuir mejor al desarrollo?», la cuestión clave para forjar esas actividades fue «¿Qué estrategias de desarrollo pueden favorecer más la postalfabetización?» Es decir, se pretendió romper con el mito de la educación omnipotente o como herramienta esencial del cambio socioeconómico, político y cultural.

El caso de Malí es otro ejemplo que parte de la alfabetización funcional. La diversidad de lenguas dio por resultado grupos de adultos alfabetizados en Sanghai, en Manding, en Peuls o en Tamasheq con los consiguientes problemas para la postalfabetización en cuanto al perfeccionamiento del sistema de transcripción y ortografía de lenguas y dialectos, a riesgo de reivindicaciones de la unidad nacional de minorías lingüísticas, a la necesidad de producir material en diversas lenguas, a la resistencia de la población instruida en las escuelas en la lengua heredada del período colonial. A pesar de todo, la postalfabetización constituye una etapa dentro de la educación permanente. Los centros de alfabetización organizados y dirigidos por las comunidades evolucionaron, haciéndose cada vez más autónomos, y orientándose hacia el estudio en profundidad de la agricultura, la salud, a la lectura de periódicos, al aprendizaje del francés, a la producción de un periódico mensual o a otras actividades consideradas necesarias para las comunidades.

Debido a la orientación funcional se advierte en ambas experiencias una planificación de las actividades de la postalfabetización ya en los inicios de la campaña de alfabetización. Así las formas que toma la postalfabetización son diversas y basadas en los intereses programáticos de la población, como el caso de Malí o en el esfuerzo de hacerlos extensivos a todo el país como en el caso de Tanzania.

g) En Nicaragua, la experiencia de la alfabetización masiva cobró un especial relieve en la superación del analfabetismo como una responsabilidad colectiva nacional. El enfoque de la postalfabetización se materializa en la etapa del sostenimiento (para reforzar a los lectores incipientes, para continuar con los

rezagados de la campaña alfabetizadora), en la etapa del seguimiento (para consolidar los conocimientos, habilidades y análisis críticos de la realidad); ambas etapas son una preparación para la etapa de la educación básica de adultos de diferentes salidas en el campo del trabajo y de la formación técnica.

Como vemos a la luz de estas experiencias, el problema de los materiales educativos se resuelve dentro de la perspectiva en que se encuentra la postalfabetización en cada situación histórica. Sin duda que cada experiencia puede facilitarnos el camino para encontrar una respuesta a la postalfabetización en un determinado contexto histórico, pero ninguna podría ser transplantada sin mayor análisis a una realidad que no es la suya.

La producción de materiales educativos para postalfabetización tendrá también sus respuestas de acuerdo al esquema ideológico, tecnológico y de organización social en que se encuentren sus agentes.

4. - EL APORTE DE LA EDUCACION NO FORMAL

La educación de adultos en la Región se ha caracterizado por la coexistencia de dos modalidades educativas: la educación formal y la no formal, dependiendo por regla general la primera, de los Ministerios de Educación, y la segunda, en cuanto a programas oficiales, de los Ministerios del Trabajo, en particular, y de otros Ministerios como el de Salud, Justicia, Defensa o Agricultura, en general. La educación no formal tiene importantes expresiones en programas privados y mixtos en la Región.

En el campo de la educación no formal, cabe destacar las acciones educativas de los Ministerios de Trabajo y Previsión Social cuyas experiencias podrían servir de ayuda para alentar la creación de un sistema propio de educación de adultos y, por qué no decirlo, para operacionalizar la cosmovisión de la educación permanente.

Aunque estamos conscientes de las diferentes definiciones que se han dado a la educación no formal, estimamos más operacional la dada por Coombs (1974), en estos términos: «Es una actividad educacional, organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema formal para proporcionar tipos selectos de aprendizaje a subgrupos particulares en la población tanto adultos como niños. Así definida la educación no formal incluye, por ejemplo, la extensión agrícola y programas de capacitación rural, programas de alfabeti-

zación de adultos, adiestramiento de recursos de mano de obra ocupacional dados fuera del sistema formal, clubes juveniles con propósitos educativos y varios programas comunitarios de instrucción o capacitación en salud, nutrición, planificación familiar, cooperativas y otros semejantes».

Dentro de este contexto, la educación de adultos aparece como un enfoque funcional dejando de lado otros enfoques estructurales o institucionales. Se parte de las necesidades de los sujetos de la educación o de las funciones de productividad requerida por la sociedad. No existe ya el paquete hecho y repetido uniformemente para todos en los distintos grados de la educación formal, sino el estudio de la realidad, el análisis de las operaciones o tareas laborales y desde allí se construye el curriculum y se implementa con los materiales educativos.

Este enfoque funcional ha sido importante en la Educación de Adultos en la Región. Sería pues interesante aprovechar experiencias con eficiencia y eficacia probadas para buscar caminos en la creación de una modalidad educativa que responda a las necesidades de nuestros pueblos.

Recordemos algunos pasos de la educación no formal en el campo de la capacitación de mano de obra calificada. A comienzos de la década de los 40 comienzan a florecer los primeros centros de formación: SENAI y SENAC en Brasil, CNAOP en Argentina. Luego SENA en Colombia, INCE en Venezuela, CONET en Argentina en la década del 50. Más tarde SECAP en Ecuador, INA de Costa Rica, SENATI de Perú, SERCOTEC e INACAP de Chile, INA de Nicaragua y CENDAP de Guatemala en la década del 60.

Finalmente en la década de los 70, SNPP de Paraguay, INTECAP de Guatemala, FOMO de Bolivia, INFOP de Honduras, UCECA de México.

Aunque estos centros nacieron como una respuesta a la demanda de mano de obra industrial, también el sector económico de servicios se benefició con sus aportes. No olvidemos que este tipo de educación fue evolucionando del criterio exclusivamente económico hacia el social y cultural. Por una parte la clientela fue la gente empleada, pero luego también los desempleados o subempleados llegaron a ocupar la cobertura de esos centros. La ampliación hacia sectores de la pequeña empresa, la agricultura, la pesca, la minería, influye para la búsqueda de nuevos métodos y materiales educativos apropiados a esa nueva clientela. La preocupación por frenar el éxodo rural, los llevó

a penetrar en la educación campesina con vacilantes pasos, dada la orientación urbana que tenían. Pero la flexibilidad de sus currículos y los criterios funcionales permitieron lograr hasta ahora, sino un sistema campesino estructurado, por lo menos orientaciones para avanzar.

En esta coyuntura, la educación de adultos puede beneficiarse satisfactoriamente de la variedad de métodos utilizados en programas de educación no formal, de la flexibilidad y funcionalidad de sus contenidos, de la confluencia técnico-humanista, y, por lo que atañe a este seminario, de la riqueza de material educativo elaborado para adultos.

Si todos los conocimientos, habilidades, destrezas, etc., que se adquirieran deberían estar en estrecha relación con las actividades y preocupaciones, necesidades y aspiraciones de la realidad de los usuarios, buena parte de la acción educativa de los adultos está en la vía analógica de la educación no formal, sobre todo si se toma en cuenta que los sujetos prioritarios de ese quehacer son los marginados del sistema formal, y en particular los campesinos e indígenas. Sabemos que los esfuerzos del desarrollo se han concentrado de preferencia en las áreas urbanas dejando el área rural en desventaja económica, social, política y educativa. Así, los campesinos e indígenas han sido los más perjudicados en el reparto de los escasos recursos educativos, y en el caso de haberlos recibido, los contenidos de la enseñanza escolarizada están lejos de satisfacer las necesidades de las zonas rurales.

Creemos, sin embargo, que la sistematización de algunos de esos resultados y la configuración de un quehacer educativo que tenga por base la educación informal, aún no utilizada adecuadamente en la educación de adultos, podría ser un camino para avanzar. En efecto, en la educación informal encontramos expresiones importantes de valores culturales de nuestros pueblos, material riquísimo no aprovechado suficientemente por querer muchas veces trasplantar culturas foráneas en el ambiente autóctono. Cuando los contenidos de los currículos se impregnen de esa rica potencialidad y nos adentremos en las raíces de nuestra autenticidad americana, podremos contar con una educación de adultos más original y genuinamente nuestra.

Así como ese tipo de educación no formal se abrió paso construyendo una modalidad de educación de adultos por la insuficiencia de la educación formal, para dar una respuesta satisfactoria a las necesidades del desarrollo industrial de la década de los 40 en Latinoamérica, así también se hace ahora

necesario un camino de educación de adultos que una lo funcional del desarrollo económico, social y político con el acervo cultural de los pueblos.

5.- HACIA UNA CONCEPCION DE LA POSTALFABETIZACION

Decíamos que así como se hizo necesario un modelo educativo para satisfacer las necesidades del crecimiento industrial, se hace necesario ahora un modelo educativo de los pueblos marginados. En este sentido, podríamos rescatar de la definición de postalfabetización lo que podría constituir la base de la construcción de ese modelo. Se ha definido la postalfabetización 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»⁴. Si se trata de mantener y desarrollar lo adquirido, podíamos pensar en un proceso permanente, en el que la postalfabetización es un engranaje de un proceso total, por lo que sería necesario conocer la estructura y función de ese todo para iniciar acciones postalfabetizadoras. Conocer el contexto socioeconómico, político y cultural en el que el proceso se desarrolla, puesto que toda acción educativa es intencional, no es neutra ni apolítica y se desenvuelve siempre dentro de una visión del hombre, del mundo y de la sociedad enmarcada en las ideologías dominantes. La realidad que en este plano nos muestra la Región es heterogénea tanto al interior de cada país como hacia el exterior.

Las acciones de postalfabetización tendrían que tomar en cuenta las realidades de las sociedades tradicionales y globales de cada país en la Región, tanto como las de las metrópolis foráneas para espigar aquí y allá lo que podría ser utilizable de las recomendaciones de los encuentros internacionales de educación de adultos, sobre educación funcional y educación permanente. Consideremos, por ejemplo, la realidad que nos presentan las sociedades tradicionales desintegradas casi totalmente por efecto de los sistemas de colonización. Sus estructuras económicas, familiares, de poder, religiosas y culturales no encuentran aún su equilibrio dentro de las sociedades globales que les presentan modelos políticos ajenos generalmente a sus realidades, mezcla de tradición y de modernismo. Una religiosidad en la que se funden los ritos ancestrales con los cristianos. Una economía en la que se intercruczan la producción comunitaria con la economía de mercado. Una estructura familiar en la que los sistemas tradicionales matrilineares y patrilineares dejan paso a la familia unicelular. Una sociedad cuyos centros de poder ya no están entregados a los de más experiencia de sus comunidades, sino que muchas veces

son nominados por la sociedad global o compartidos con representantes de la sociedad global. En una realidad de esta naturaleza en el que el mestizaje se expresa en una cultura sincrética, ya no se podía hablar de indígenas puros, así por ejemplo, ¿podíamos considerar indígena al campesino ecuatoriano, al minero boliviano, o al ejidatario mexicano? En todo caso, la postalfabetización debería tener en cuenta que en la Región los usuarios de la educación son productos de un sincretismo cultural cuyo paso a la integración en la sociedad global no puede ser una asimilación cultural, sino una síntesis de dos realidades dialécticas. La postalfabetización cobraría así un sello personal que pudiera significar una entrada a una nueva dimensión de la educación de adultos de los sectores marginados.

Pero la postalfabetización no sólo debe considerar las diferencias culturales y su inserción en el contexto de la sociedad global. Nos parece que este proceso podría justificarse en la medida en que signifiquemos con él una práctica de la participación de tal modo que los usuarios sean efectivamente «sujetos de su propia educación», en el que los marginados vayan practicando la toma de decisiones y aprendiendo a resolver sus propios problemas sin la asistencialidad o el paternalismo de los agentes educativos. Esto significaría que los marginados fueran tomando poco a poco las responsabilidades de forjar su propio sistema educativo. Podíamos concebir la postalfabetización como una etapa de transición en la que se fueran traspasando responsabilidades y funciones a las propias organizaciones de las comunidades; como una etapa de organización de las células básicas de la comunidad en las que se practique la planificación, la investigación, la ejecución, la evaluación, etc.; de proyectos de desarrollo. Entendido el desarrollo como aparece reflejado en el listado de objetivos de las Naciones Unidas en el que se equipara el desarrollo rural, por ejemplo con la transformación trascendental de las estructuras sociales y económicas, instituciones y procesos en el área rural. No es sólo un crecimiento económico y agrícola, sino un equilibrado desarrollo social y económico con énfasis en la distribución como en la creación de beneficios (Cfr. Coombs, 1974).

La participación como ingrediente esencial de la postalfabetización significa también el reemplazo de tecnologías modernas por otras más apropiadas o intermedias, de otra manera no es posible la participación de la comunidad con sofisticados mecanismos tecnológicos. «Entre la carreta tirada por bueyes y el avión jet, entre el arado de mano y la trilladora, entre la carretilla y el camión, existe todo un conjunto de tecnologías intermedias que pueden ser apropiadas a un individuo, a una cultura o a un país» (R.J. Coogdon, 1977).

Una tecnología puede ser inapropiada si es aplicada sin modificaciones a un ambiente físico o sociocultural diferente de aquel para el cual fue diseñada originalmente.

La postalfabetización debe, pues, desarrollar tecnologías que sean adaptadas a las necesidades locales y que maximicen el uso de habilidades y recursos locales. Insistamos en que no sólo se deben reemplazar tecnologías o métodos, sino también y sobre todo las funciones de los funcionarios de las agencias educativas. De tal modo que se posibilite a los usuarios tomar en sus manos el control del proceso educativo. Si queremos que alguien sea responsable, debemos posibilitarle practicar responsabilidades, si queremos que aprenda a tomar decisiones, debemos propiciar situaciones para la práctica de esa toma de decisiones. En suma, los marginados han tenido una práctica de la sumisión, de la dependencia y de la marginación. Su pensar y su hacer responden a esa experiencia. No podríamos en consecuencia exigir un comportamiento diferente a su visión del mundo. Sólo la práctica constante de un quehacer diferente, les permitirá cambiar esa cosmovisión. Mientras los funcionarios hagan las cosas por ellos, la dependencia se acentuará más aún, con el agravante de que con el afán de «enseñarles», los marginados no aprenden a aprender.

La postalfabetización tendría pues una dimensión participativa en la que se entregan responsabilidades, se delegan funciones, se reemplazan tecnologías, se practica el poder de decisión, se corta en resumidas cuentas el cordón umbilical de los marginados con el asistencialismo o el paternalismo de los agentes educativos.

Otro elemento que sería necesario considerar en el concepto de postalfabetización es el crear la necesidad de la lectura y de la escritura. Los analfabetos no son tales porque quieren serlo, sino porque el medio en que desenvuelven sus vivencias no requiere de la lectoescritura. Un analfabeto sólo lo es en una cultura letrada, pero no en una cultura donde esa técnica no sea necesaria. De tal modo que si el lector incipiente o el neolector no encuentran estímulos ambientales para personas alfabetizadas, pronto perderán lo adquirido.

En este campo, la ambientación de la comunidad con toda una serie de estímulos gráficos elaborados por los mismos usuarios ya alfabetizados puede servir de base a un clima de lectoescritura. En esto la comunicación educativa tiene un ancho margen de posibilidades aprendiendo con los educandos a

elaborar tecnologías apropiadas para este fin. El vuelo de la imaginación creadora puede llevarnos a construir un sistema de comunicaciones escritas a partir de los propios textos de los usuarios y en las diferentes lenguas maternas de las diversas culturas nativas. Pensemos sólo en el valor que tendría por ejemplo la historia del pueblo contada por los propios protagonistas y no por especialistas foráneos, la recopilación de mitos y leyendas escritas por el pueblo y no por antologistas académicos, el periódico del pueblo con el acontecer de la comunidad gestado por «periodistas populares». El texto de medicina preventiva y curativa escrito por el «médico empírico», la botánica del lugar descrita por los «especialistas» locales expertos en nominación y clasificación de la flora». La zoología lugareña vista y contada por los rastreadores de caminos de la zona. Los ritos y ceremonias contados por los «narradores locales». Las consejas y proverbios recopilados por los ancianos respetados por su sabiduría ancestral. La poesía popular expresada por los pactos del pueblo. Los cantos a lo divino y a lo humano cantados por los cantores populares. Las gestas heroicas de los antepasados en el lenguaje de los «poetas épicos», etc. Y al recurrir a estos ejemplos, no pensamos en que los agentes educativos hagan estas cosas en lugar de los usuarios, puesto que esto sería una usurpación cultural o una traducción hecha por un intérprete que le dará su propia visión del mundo. No pensamos tampoco en aquellos cantantes folklóricos que dicen interpretar el sentir del pueblo porque cantan los temas del acervo cultural popular y por los que ni siquiera han pagado derechos de autor y sin embargo reciben por su actuación no sólo el aplauso sino el dinero de los que los escuchan. No. Nos referimos a que los propios marginados escriban su historia con faltas de ortografía, de redacción o de lógica, porque los pueblos se desarrollan en la práctica de su quehacer vivencial. No se pueden reemplazar las experiencias. Quizás podían otros hacerlo mejor que ellos, pero aquello realizado por ellos mismos son sus productos aunque sean engendros. Ya la praxis irá incorporando mejores y mejores resultados en esos primeros esbozos de libertad creadora. Dentro de este contexto nos parece que la postalfabetización como una etapa de transición podría tener un rol pionero en la búsqueda de una educación *de* los adultos marginados y no *para* los adultos marginados.

En cuanto a los materiales de postalfabetización, no cabe duda que dentro de este marco conceptual no habría lugar para que los agentes educativos elaborasen materiales que entregarían a los usuarios. No se podría llegar a las comunidades con paquetes de texto, folletos, periódicos, programas de radio o TV prefabricados, sino más bien, habría que imaginar metodologías para que los usuarios aprendieran a hacer sus propios programas de radio y TV y

sus textos de aprendizaje con tecnologías apropiadas a la sociedad. Podría ser este uno de los desafíos centrales que se nos plantea como tarea para la década del 80 en el campo de la educación de adultos.

La tendencia natural por formación profesional de los agentes educativos es hacer ellos lo que debería hacer el usuario y muchas veces lo que tienen claro intelectualmente no saben cómo operacionalizarlo en la práctica, porque su experiencia ha sido la separación entre el pensar y el hacer. Pensamos que ha llegado el momento de empezar a practicar la educación permanente aun con ensayo y error, pues sólo la práctica sobre la realidad misma nos hace avanzar. A menos que nuestra visión del hombre, de la sociedad y del mundo tenga otro contexto que encuentre otros caminos para avanzar.

No podríamos, pues, entender la postalfabetización sólo como un reforzamiento de la lectoescritura y del cálculo o como una acción encaminada sólo a la producción de materiales educativos para neolectores. Por otra parte, aunque la alfabetización es importante en la educación de adultos, no es ni una meta ni un fin en sí misma, sino un medio que tampoco debería concebirse como el punto de partida de la educación de adultos, sino como un componente que tiene posibilidades cuando la dinámica del proceso de cambio social lo requiere. La postalfabetización a su vez, tendría su dinámica propia que iría más allá del contexto de la educación escolarizada. La educación no podría quedar monopolizada en los ministerios de educación ni en la rigidez del sistema formal. Habría que practicar un sistema educativo en el que el espacio no fuera sólo la escuela, sino la sociedad educativa y su realidad dinámica operativa, y en el que el tiempo educacional no se diera en ciclos cerrados terminales sino fuera el tiempo indeterminado que nace y muere con los usuarios de la educación.

Finalmente, la postalfabetización no podría tener gran valor si la hacemos descansar sólo en la educación; sabemos que ésta es vulnerable a los problemas socioeconómicos, estructurales y políticos. Tampoco podríamos basarla en la sola organización de la comunidad y en su interés por educarse. Así como una campaña de producción agrícola no tendría gran efecto si sólo se gastaran esfuerzos en la producción sin atender los créditos agrícolas, la comercialización, los medios de transporte, los intereses socioeconómicos de la sociedad global y sus planes de desarrollo integral, así tampoco la postalfabetización podría desarrollarse en los términos propuestos si no se toman el conjunto de medidas para permitir a los usuarios ejercer las capacidades para aprender a aprender, a tomar decisiones en un proceso continuo

de perfeccionamiento en todos los campos y niveles del proceso socioeconómico, político y cultural de la sociedad global.

La postalfabetización tiene, pues, un alcance mayor que la simple elaboración de materiales educativos. Comporta, además, la creación de un ambiente favorable a la comunicación escrita, la participación creciente de los neoalfabetizados en las decisiones tanto a nivel de sus comunidades como de la sociedad global en los campos socioeconómico, cultural y político y, sobre todo, la vinculación de los programas educativos con el sistema total de la sociedad .

En cuanto a los objetivos de este seminario apuntan a conocer y analizar las principales experiencias que se llevan a cabo en la Región sobre elaboración y utilización del material para adultos recién alfabetizados o de lectura incipiente con el objeto de sistematizar el conocimiento de estas experiencias y difundirlas. Será de gran interés poder examinar los enfoques, las estrategias, los contenidos, el uso y los resultados del material de postalfabetización, será útil, asimismo, analizar en él, los problemas y aciertos en la producción de materiales en los aspectos técnico, financiero, didáctico, organizativo, investigativo, en la participación de la comunidad, etc. A la luz de estas experiencias y de los enfoques teóricos de la postalfabetización, esperamos de este seminario aportes significativos en la proposición de alternativas a partir de la sistematización de las experiencias que sean presentadas en él.

BIBLIOGRAFIA:

AFROLIT Society. Literacy and human developments; organization, teacher training, writing for new readers, continuing education in adult literacy. Collected and edited by Charles T. Hein. Nairobi, 1976.

AHMED Mushtag. A comparative study of two styles of writing for new literates. Literacy discusión Vol. III, No. 2, June 1972 pp. 293-301.

AIDA Bezerra y otros. A questao política da educacao popular. Livraria brasiliense editora, S.A. Sao Paulo, Brasil, 1980.

ALMAC. Guía para el desarrollo de la post-alfabetización. México 1978.

ANSARI, N.A. «Some aspects of the production of materials for neo-literates». Literacy news No. 8, Dic. 1972, pp. 17-18.

BASHKARA Panicker. Libros para los neo-alfabetos elaborados en talleres de escritores de la India. Educación de Adultos y Desarrollo, marzo 1980. No. 14 pp. 24-31.

BHOLA, Harbans Singh. Reading materials for the new reading public; tools and structures for the learning society Tehran, I.I.A.L M., 1976,

BONANNI, Camilo Follow Up Literacy news, No. 8. Dec. 1972, pp. 14 16.

Bureau Regional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique. La post-alfabetization en Afrique: Problemes et perspectives: Experience au Malí et en Tanzanie. Documento preparatorio a la reunión de expertos africanos sobre la postalfabetización. Dakar 1977, mimeografiado.

Bureau Regional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique. «Rapport final de la Réunion d'experts sur la post-alfabetisation en Afrique», Dakar, Sénégal, 25-29 avril 1977, miméo.

CREFAL. Pronunciamiento en torno a la alfabetización y a los servicios educativos posteriores dentro del contexto de la educación de adultos. Documento final de la Reunión de directores nacionales de Educación de Adultos de la Región. 8 al 28 de septiembre de 1973, Pátzcuaro, Mich., México.

DUMONT, Bernard. Alfabetizar: ¿Y después qué? Paradojas de la postalfabetización. perspectivas, Vol. IX, No. 2, 1979, pp. 151-165.

GANAPATHY, K.R. asst. ed. Writing for low level literates. Bangalore, University of Agricultural Sciences, 1971. (U.A.S. Extn, series No. 3).

HARTJE, Pat. Books for new readers, a bibliography. Compiled by Pat Hartje and Louise D'Oliveira. Durban, Operation Upgrade of Southern Africa, 1972, 26 pp.

JOSEPH, U. Lutte contree l'analphbétisme et perspectives d'un programme

d'alphabétisation et post alphabétisation en langues nationales. Unesco, Paris, 1975.

LAUBACH LITERACY. Publishing for the new reader. Laubach literacy news. Syracuse, N° 4, Laubach Literacy International, V. 15 N° 3 (Spring 1976) 7 PP. Malya, Simoni. Creating literacy surroundings in Tanzania. After literacy what next? Literacy discussion, Winter 1977-78.

MALYA, Simoni . Cuentos tradicionales como base para producir material de lectura de postalfabetización. Educación de Adultos y Desarrollo. Septiembre 1978, No. 11, pp. 66 75.

MALYA Simoni. Tanzania para un medio favorable a la alfabetización. Literacy discussion, Vol. VIII, No. 4. Invierno de 1977-1978.

Malya, Simoni. Un matériel de lecture pour les neo-alphabètes: la literatura orale traditionnelle. Perspectives Vol. VI, No. 1, 1975.

MWASADA, E. Talleres de escritores. Una experiencia hecha en Tanzania en el campo de los materiales de lectura para la preparación posterior. Educación de Adultos y Desarrollo. Marzo-1980, No. 14, pp. 32-36.

NAGAPPA, T.R. Work-oriented literature for neo-literates; a team. operation. Indian journal of adult education, New Delhi, Indian Adult Education Association, vol. 32, No. 7 (July 1971) pp. 15-16.

National Adult Education. Association of Tanzania Seminar . After literacy what next? the role of libraries in post literacy adult education. Dar es Salaam University, Institute of Adult Education, 1972, 7 pp.

National Committee For World. Literacy Programme Iran. Ruz-e-now: Weekly publication for new literates. Tehran 1977.

RAFE-UZ-ZAMAN. Hábitos de lectura y escritura de los neo-analfabetas en algunos departamentos de Pakistán. Educación de Adultos y Desarrollo, marzo 1980, No. 14, pp. 18 -23.

REDFERN, Margaret. Ed. New readers start here. London, The library association, 1975, 58 pp.

SILVA, Alberto. politique nationale de post alphabetisation el d'éducation permanente, 13 september-10 november 1974.
Unesco, Paris, 1975.

TOPUZ, HIFZI. Creation of a rural press for the newly literate. Literacy Work, V. 1, No. 4, (january 1972) pp. 87-92.

UNESCO. Conclusiones y recomendaciones del Director General del Consejo Ejecutivo a la conferencia general sobre las modalidades de realización del programa de alfabetización.
Unesco, Doc. 20 c/71, 25 de agosto de 1978.

UUNESCO. Declaración de México, 1979. Crefal, Pátzcuaro, Mich., México, 1980.

UNESCO. Número especial, junio 1976: Plan a mediano plazo (1977-1982) para la Unesco.

UNESCO. Periadicals for new literales, Paris, 1975, 35 pp.

Postalfabetización, contenidos y materiales educativos

Raúl Vargas Vega

Como se señala en el anterior trabajo de Julio Salgado, cualquier aproximación a los materiales educativos en general, y a los de post-alfabetización en particular, implica previamente haber concordado en una serie de supuestos, definiciones y políticas, cuya variedad, multiplicidad y hasta atipicidad son hoy un hecho en el continente. Sin embargo, nos parece útil intentar algunas indagaciones que, fundamentalmente, procuran provocar reacciones y proponer vías inéditas sobre las cuales debiera transitar no sólo la post-alfabetización sino también la educación de adultos en el contexto de un profundo y veraz esfuerzo de democratización social y política.

La generación y producción de materiales educativos sigue constituyendo uno de los aspectos más carenciales, deficitarios, de los sistemas educativos latinoamericanos. Ello obedece a múltiples causas: carencia de especialización, falta de capitales y de tecnología, ausencia de un mercado suficientemente amplio, concentración económica y política de los medios de producción, insuficiente enlace entre las formas institucionales y las no formales en la generación de materiales educativos, etc. Sólo con algunas excepciones, en la mayoría de los países latinoamericanos, no se han constituido verdaderas empresas especializadas en la producción de materiales educativos; de allí el negocio aún prometedor para agencias no regionales, españolas y norteamericanas principalmente.

Si se compara el desarrollo tecnológico de países avanzados con los nuestros en materia de producción de instrumentos didácticos y educativos, se comprenderá que no se trata únicamente de implementar técnicas de producción y garantizar un mercado suficiente. En la medida que la educación y la cultura se presentan en los primeros como una unidad, en la que no caben la diversidad ni la diferencia, coincidiendo así con el modelo globalizador y uniformizador del estado liberal burgués, se ha podido realizar un desarrollo pleno de la producción de materiales educativos. La principal dificultad para los países latinoamericanos cuando se trata de ver el problema de los materiales educativos, ha residido justamente en la heterogeneidad y en la resistencia a la

uniformidad por parte del universo de los usuarios potenciales de esos materiales. Los esfuerzos públicos se estrellan inevitablemente con esa realidad: la educación general puede penetrar eficientemente en las parcialidades, en las singularidades socio-culturales que conviven en una misma nación y menos a un nivel Subregional o Regional. Toda política o estrategia, educativa actual tendrá que partir de ese desafío. Pero al mismo tiempo se da en nuestros países de modo paradójico, otra realidad, en abierta contradicción con lo dicho: los medios de comunicación son hoy en día los instrumentos ideales para la masificación, la uniformización y la manipulación de las gentes. Sustituyen estos medios con ventaja a la función socializadora de la educación, representan una mayor eficacia el esfuerzo por lograr la rápida y unánime incorporación de los individuos a la lógica del poder, de la totalidad nacional. Una emisión televisiva puede entronizar más rápida y mayoritariamente un prejuicio un valor o un sentimiento que miles de escuelitas desperdigadas en un territorio. Y lo que es peor: las técnicas de información, persuasión, penetración que esos medios han desarrollado son mucho más eficiente, se ha empleado mucho más investigación, talento y dinero que en la educación propiamente dicha. Finalmente, el efecto demostración en la tecnología comunicativa opera asimismo con mayor eficacia; es objetivamente mil veces más fácil usar un radio o un televisor que un libro; uno se adapta más rápidamente a una serie de televisión o de cine que a una enciclopedia; de allí que un programa instruccional multimedia resulte muchas veces más atractivo que un ciclo de conferencias. No establecemos aquí categorías axiológicas, únicamente señalamos hechos.

Todo lo dicho nos conduce a dos aseveraciones preliminares:

- a) Es preciso reconocer como punto de partida para toda acción educativa la heterogeneidad de los componentes nacionales. Esta heterogeneidad debe reflejarse en la generación y Producción de materiales educativos, así como en las políticas y estrategias de educación de adultos y de post-alfabetización.
- b) Paralelamente con los esfuerzos participativos y democratizadores de la generación y producción de materiales educativos es preciso tender un puente entre esos esfuerzos educativos y la utilización de la tecnología y los medios de comunicación masivos combinando distintas modalidades y etapas. La gran transformación que implica una acción de alfabetización y postalfabetización habrá necesariamente de pasar por una revolución en la práctica, el uso, la propiedad y los fines de la comunicación social en los países.

Ambos aspectos representarían, a nuestro entender, las cuestiones medulares de la acción educativa contemporánea. En efecto, aun en aquellos países en los que hasta hace muy poco parecía inconvencible la convicción de que los sistemas educativos eran realidades orgánicas que respondían a la verdadera naturaleza nacional, a sus intereses y necesidades, se ha iniciado un proceso crítico tendiente a destruir esa ilusión de unidad y de universalidad apropiada del sistema educativo con relación a las realidades de los usuarios o clientes educativos. Esta crisis es la crisis del estado unitario, de un lado, y de la sociedad única y de la cultura uniforme, de otro. No dejaremos de insistir en que la ilusión de un estado nacional unitario es un fenómeno del capitalismo insurgente con la Revolución Francesa que hoy, en el siglo XX, se desplaza inevitablemente a un enfrentamiento definitorio: las nacionalidades, los fueros, la defensa de la diversidad cultural e histórica, que ha caracterizado a los siglos de la naturaleza humana, son hoy nuevas fuerzas que se oponen tenazmente a la uniformidad del estado burgués que supuso la liquidación de las parcialidades culturales y sociales. Las resistencias se manifiestan por todas partes y en todos los órdenes. En el educativo, las manifestaciones más evidentes se dan en relación con la visión histórico-social y la normatividad ética y social reflejada en los textos escolares, en los currículos, en la organización y administración de los sistemas educativos. La generalización de los contenidos se descubre unilateral y desatenta de las peculiaridades locales, subregionales, o regionales que exigen esclarecimientos, definiciones, alcances en función de sus necesidades. Cada vez más se afianza la percepción de que la educación, sujeta a la férrea lógica nacional, impregna de contenidos y de técnicas masificadoras que afectan a los sectores ya marginados socialmente, procurando atenuar con ello no sólo la diferencia sino la explosiva desigualdad social y la injusticia de sistemas económico-sociales. De allí los materiales educativos «underground», los esfuerzos por lograr materiales más adecuados y atentos a la individualidad y al perfil cultural propio. Estados Unidos, por la presión de los propios componentes sociales, es quizá el país que ofrece hoy mejores muestras de ese contraste en lo educacional: las minorías han logrado atención y definiciones en materia educativa tanto en los currículos como en los materiales educativos.

La otra perspectiva es igualmente crítica. Frente a la imposición y desarrollo indiscriminado de los medios de comunicación y las tecnologías que los acompañan -violentadoras de la personalidad individual y social-, frente a la expansión de lo que algunos han llamado cultura transnacional para reflejar el dete-

rioro creciente que provocan los medios de comunicación en lo referente a la peculiaridad y a la identidad culturales, nadie puede hoy creer que el inmovilismo y la tradición en la educación puedan hacer algo significativo para suprimir la dependencia y la masificación, la desintegración e imposición cultural, la pérdida del espíritu nacional y de la lucha por encontrar alternativas históricas al modelo capitalista mundial. La educación contemporánea tiene necesariamente que apelar a la tecnología de los medios de comunicación y a los medios mismos para lograr constituirse en una verdadera agencia de humanización y liberación del hombre, y en un instrumento complementario de afirmación nacional y de lucha por la independencia y la consolidación democrática de la sociedad nacional. Ello implica recurrir a los medios de comunicación pero desde una perspectiva radicalmente distinta de la ofertada hasta hoy por las vías de penetración transnacional e imposición del capitalismo nativo, permitiendo el desarrollo de una conciencia crítica en el consumidor y la participación en la propiedad y uso de los medios por parte de las comunidades de base directamente implicadas en un esfuerzo masivo de alfabetización o post-alfabetización. A ese respecto, no parece caber la menor duda sobre las enormes limitaciones que origina la propiedad exclusivamente privada o exclusivamente estatal de los medios de comunicación y el gran desafío que implica para la educación lograr un uso conveniente de esos medios, tarea que supone una renovación igualmente intensa en el propio terreno educacional.

Aun cuando es de esperar unanimidad con respecto a estos dos puntos -la heterogeneidad nacional, el empleo intensivo de la tecnología comunicativa- son muchas las cuestiones problemáticas y controvertibles que de ellos se derivan. De su resolución dependen el sesgo y las características que tendrán las campañas de alfabetización y de post-alfabetización y el propio sistema educativo en su Conjunto. Muchos dirigentes nacionales suponen que el tratamiento de estos puntos inevitablemente acarrea la multiplicación de los problemas o cuando menos el ensanchamiento de los mismos. Si de lo que se trata es de enseñar a leer y a escribir ¿a qué viene el problema de la unidad nacional o del uso de los medios masivos de comunicación, el empleo de otras lenguas, la participación, etc.? Todavía hay mucha gente persuadida que la alfabetización es un proceso meramente técnico y que puede resolverse en consecuencia desde una instancia burocrática, legalista, restringida a un sector especializado. Los ilusionados con el progreso, en cambio, no logran comprender qué sentido tiene afirmar la necesidad de constituir una cultura popular que recoja los aportes culturales supérstites a la invasión y conquista hispánica u occidental, cuando de lo que se trata es de adscribirse a la

corriente de los nuevos tiempos y su impresionante avance tecnológico y científico. ¿A qué recuperar el tiempo perdido si de lo que trata es de ganar el tiempo nuevo? Esa crítica, aunque mal formulada, refleja sin duda una cuestión central: ¿en qué momento de la afirmación cultural propia se produce o se prevé que se produzca el enlace con la modernidad? En qué momento es que habremos de ser contemporáneos en esa búsqueda de nuestras peculiares raíces? Experiencias y hechos demuestran que no es fácil empresa desarrollar paralelamente un esfuerzo de modernización y de afirmación de los valores nativos por el sinnúmero de desviaciones y malentendidos que subyacen en tales objetivos. Sin embargo, esta cuestión es igualmente definitoria para las características que tengan los programas futuros de post-alfabetización y de educación de adultos.

Desde otra perspectiva no son pocas las tendencias que cuestionan la viabilidad y el sentido de la educación de adultos y la inclusión en la cultura escrita de comunidades ágrafas, especialmente rurales, en tanto que ello implica continuar con prácticas colonialistas del pasado, la repetición de esquemas de desarrollo que no procuran otras alternativas nacionales, ni son históricamente apropiadas a las circunstancias específicas de países concretos: estudios relevantes ponen de manifiesto en la circunstancia latinoamericana que muchos intentos de alfabetización y de afirmación de la lectura en un público neoelector, fracasan por el objetivo desinterés o necesidad no manifiesta con respecto a la lectura de grupos de trabajadores agrícolas o de comunidades rurales. Se reporta así que los campesinos sólo sienten la necesidad de la cultura escrita cuando se enfrentan a problemas de desarrollo, dinamización o cambio social que implican modificar sustancialmente sus usos y modos de vida comunitarios. Las dudas con respecto a la cultura alfabetizada y, en contrapartida, la defensa de la cultura ágrafa nativa se vinculan estrechamente con las críticas a los modelos, comportamientos y estructuras generados por la cultura occidental, la industrialización y el capitalismo mundial, y con los esfuerzos del llamado Tercer Mundo por constituir un nuevo orden cultural y social en el que se reflejen con fidelidad sus intereses e identidades nacionales. Es el tiempo de la desilusión acerca de la institucionalidad occidental de la esperanza de contribuir a un mundo alternativo en lo social, político, económico y tecnológico. Ahora bien, de tales posturas parten asimismo excesos y malentendidos: el ideologismo empaña a veces la posibilidad de la acción concreta y no se perciben con claridad los caminos que contribuyan a la revolución cultural sin sacrificar grupos, expectativas personales, especialmente en momentos políticos y coyunturas específicas que no siempre son cruciales. Por muy extraordinarias posibilidades innovativas o alternativas que ofrezcan

muchas de nuestras culturas nativas latinoamericanas, persiste el desafío de la modernidad, es decir, de nuestra inserción en un hoy con los instrumentos y los medios que contemporáneo pone a nuestra disposición.

Unidad en la Diversidad

Sería largo de tratar el problema de la diversificación educativa como reflejo respetuoso de la heterogeneidad cultural y social de nuestros países y como una vía de afirmación de las singularidades, etnias, grupos o clases que conviven en un mismo país. En la educación de adultos especialmente esta cuestión es primordial. En efecto, en los grupos marginados de América Latina coinciden no sólo manifestaciones que podemos llamar contemporáneas, es decir, desarrollos culturales surgidos de la pobreza misma -»La cultura de la pobreza», de Oscar Lewis- si también dos poderosas corrientes entrelazadas: una denominada conciencia étnica y otra que hereda las culturas prehispánicas y que dialécticamente pervive amenazada de extinción o de deformaciones secular. Esos grupos manifiestan un universo sumamente complejo para una acción educativa-cultural porque no se trata de una realidad estancada, arcaica, cuanto de un universo que ha sufrido los procesos históricos de conquista, colonización y explotación capitalista y ha apelado a mecanismos de defensa que no se conocen suficientemente, o se han ocultado se han silenciado, o simplemente no se incorporan a los contenidos de cultura mestiza u occidental, oficializada y reconocida por las clases dirigentes. Las formas culturales de los marginados u oprimidos no son como pretendía la explicación dualista, realidades del pasado sino desarrollos dinámicos cuya naturaleza última es no corresponder -por contestataria o defensiva- a las notas, también deformadas, de lo que se entiende, a escala de las élites gobernantes, por cultura nacional u oficial. Esta situación se refleja, a nivel global, en una indefinición básica con respecto a la naturaleza de la llamada cultura nacional, en una inseguridad palmaria en la relación con el mundo occidental, en una tendencia al renunciamiento de lo propio para adaptarse mimética y mecánicamente a lo que se considera extranjero, civilizado o moderno. En lo educacional la paradoja no puede ser más evidente: careciendo de definiciones últimas acerca de lo nacional, los sistemas se definen como objetivos nacionales indiscutidos y hacen caso omiso de las diferencias para afirmar valores, actitudes, conocimientos supuestamente inmovibles y válidos para la generalidad. Son propuestas, por ello, condenadas al fracaso: pretenden salvaguardar la unidad nacional a costa de la unilateralidad, es decir, de la adopción forzada de una de las formas cultura-

les, a su vez la menos nacional en tanto que dependiente y alienada. Aunque suene duro decirlo, ni a los trescientos años de la conquista ni al sesquicentenario de vida republicana se les puede atribuir mayor eficacia en sus intentos educativos unificadores y uniformizadores; y nuestra fortuna -la pluriculturalidad del continente y de nuestros países- ha sido que precisamente no pudieron vencer la resistencia de los oprimidos y marginados. Se estableció -como brillantemente lo define Paulo Freire- la cultura del silencio, la negación de la propia voz, pero no se logró la erradicación de lo cholo, de lo indio, de lo aborígen, cuya posterior evolución impregnará inevitablemente toda la sociedad y los comportamientos culturales.

La alfabetización y la post-alfabetización en un contexto renovado, a partir del reconocimiento de la diversidad, de la pluralidad, se convierte así en un medio de consolidación nacional en tanto que no sólo facilita el ingreso a la escritura y al alfabeto sino que vertebra y recoge las bases de una cultura popular en un proceso dialéctico de oferta técnica y de sistematización de conocimientos y formas culturales ancestrales y en cambio incesante. El diálogo de las culturas, estadio que reemplaza a la dominación secular, a la negación de los otros para la permanencia de la explotación, es en definitiva, un resultado positivo y decantador de las nacionalidades, aun cuando en apariencia se corra el riesgo de discusiones, aperturas y posiciones atomizadoras, caóticas, anarquizantes. No se nos escapa que se trata de una opción política y que con ella el debate interno arriba a las fundamentales cuestiones económico-sociales; pero la negación de tal realidad y el hecho de no acometerla en un esfuerzo conjunto de transformación política determina a la postre que se mantenga una situación de subdesarrollo y que las formas de reivindicación y de lucha política asuman caracteres mucho más violentos, con no pocas desviaciones y excesos.

¿Qué mecanismos, qué estrategias, qué métodos y qué instrumentos pueden plasmar esa diversidad cultural que se postula para nuestros países?

¿Cómo se operativizan estas ideas que, por otra parte, se vienen sosteniendo programáticamente aun en esfuerzos de alfabetización y post-alfabetización de corte tradicional?

El Nivel lingüístico

Como es de suponer, el primer nivel problemático en el que se sintetiza y expresa todo lo dicho es el de la lengua. Como reconocía Freire, la situa-

ción de «no poder decir su palabra», de no «mentar al mundo» y por tanto no reconocerlo y no transformarlo, una situación de bloqueo psicológico y de antidiálogo, sobresale como una de las características alarmantes del desarrollo histórico de América Latina. Las pocas experiencias revolucionarias de la región si algo delatan de inmediato es la ruptura de un silencio aletargados y el surgimiento de la palabras la multiplicación del lenguaje con su enorme riqueza situacional, operativa, generadora de identidades, de lealtades y de mística. No sólo se trata de que el control social cambia de signo y hace posible la libertad de la expresión, tampoco que los niveles de permisividad con respecto a la lengua se amplíen notablemente en contraste abierto con los escrúpulos academizantes y elitistas distintivos de sociedades cerradas y verticalistas; se trata sobre todo de que la expresión popular asume un rol dinamizador en el conjunto de las actividades sociales; el obrero, el campesino, el empleado tienen cómo explicar su quehacer, cómo plantear una posición crítica, situaciones problemáticas, necesidades en un contexto que no es el del individualismo sino el de la construcción común de un destino sentido como propio, directamente vinculado con su esfera individual. El lenguaje -lo recordaba Martinet- es un instrumento de comunicación según el cual se analiza la experiencia humana, diferentemente en cada comunidad, sólo así es que cobra sentido y realidad. Toda expresión lingüística supone pues no sólo una forma de apropiación de la realidad sino una versión analítica, conceptual, acerca de ella, y una apelación a los otros acerca de tal versión. La lengua no se cifra ni resume en la norma, ni en la forma escrita, ni en la versión literaria exclusivamente: su labor variada y paciente se halla en todos los hablantes, en la expresión popular, en la oralidad esencial. (1) El riesgoso manejo de la alfabetización ha producido -como el propio sistema educativo en casi todos nuestros países- graves malentendidos a este respecto. Las suposiciones son variadas: primero, que el dominio de una lengua se expresa mediante el dominio de la lecto-escritura; segundo, que la lengua paradigmática, normativa, ejemplar o correcta es la que deriva del uso y la expresión de determinado estrato social, de modo que las expresiones de otros estratos sociales -siempre los más bajos- son incorrectos, con todo lo que este supuesto acarrea en términos de implantación de una ideología hegemónica, sacralizada además con supuestos fundamentos científicos; tercero, que es factible en contextos plurilingües, imponer una lengua única y oficial, sin afectar en lo más profundo la vitalidad cultural de las minorías lingüísticas y la convivencia nacional; cuarto, que el aprendizaje de la lengua puede ser un proceso desligado de la especificidad económico-social del alfabetizado y de sus modalidades de comportamiento

social y de su universo expresivo con miras a lograr una «incorporación» a la sociedad moderna y civilizada. De los anteriores supuestos han derivado formas curriculares, metodologías y materiales educativos viciados de antemano. Así, por ejemplo, la pretensión de control de los contenidos partiendo de una única fuente emisora, conduce a considerar dichos contenidos por parte de los usuarios como poco atractivos, inútiles, ornamentales, en tanto que ni su mundo, ni sus preocupaciones, ni las cuestiones vitales para ellos y su comunidad están allí expresados; dicho control de los contenidos tiene además un correlato ideológico que puede llevar a la manipulación, a la unidireccionalidad en abierto contraste con la necesidad no sólo axiológica sino operativa, práctica, de permitir la afloración de otras posiciones ideológicas o la depuración contrastiva mediante el diálogo amplio entre ellas; el control de la producción de los materiales educativos y de los recursos técnicos por parte de una tecnoburocracia intermediaria concentra inevitablemente los recursos e imposibilita la ampliación de las posibilidades comunicativas que debiera llevar, por el contrario, al dominio de técnicas y medios por parte de las propias comunidades, multiplicando así las vías por las cuales se exprese el mundo popular. Importa señalar, asimismo, los efectos negativos que producen el desconocimiento, en contextos plurilingües, de las técnicas y métodos de enseñanza de segunda lengua y la cancelación progresiva de la publicación de materiales en otras lenguas aparte de la oficial; la ausencia de sensibilidad y criterio para permitir y apoyar las manifestaciones de las culturas de las comunidades de base y garantizar su desarrollo no sólo en la fase de la alfabetización y post-alfabetización sino en el contexto global de la educación y la cultura del país.

Como se ve, las limitaciones anotadas conducen inevitablemente al punto crucial de la participación de los propios usuarios o destinatarios de la alfabetización y de la post-alfabetización en la elaboración de los currículos y materiales educativos, en la producción, distribución y uso de los mismos, en la evaluación y corrección en todo el proceso de post-alfabetización. La flexibilización y democratización de todos los mecanismos de alfabetización y de post-alfabetización se plantea casi como un principio programático, sin el cual difícilmente se puede esperar resultados alentadores.

Pese a la impresión que pueda surgir de que en términos técnicos se corre el riesgo de disminuir el grado de eficacia de los instrumentos pedagógicos o metodológicos con la participación plena de los usuarios, la otra cara de la medalla es también sumamente atendible: ninguno de nuestros países está en capacidad de producir -mediante cuadros técnicos únicamente- el enorme volumen de iniciativas, variables, contenidos y materiales diversificados para reflejar la pluriculturalidad de nuestras sociedades, especialmente en el marco de la post-alfabetización. Bien se sabe, por experiencia, que los ministerios o las comisiones nacionales de alfabetización casi unánimemente se reducen a la producción de cartillas, manuales y libros de afirmación de la lectura dentro de un proceso de alfabetización; la post-alfabetización, por las imposibilidades antes mencionadas, se diluye por tanto en esperanzas no cumplidas. El expediente de la participación es entonces, aparte de las consideraciones técnicas, la única vía que puede garantizar que los grupos sociales tomen como tarea propia la generación de materiales de afianzamiento, cultura general, cultura popular, etc., y la diversificación de la propiedad de los medios de producción de esos materiales.

En la post-alfabetización es donde cobra relevancia la transmisión de las técnicas de comunicación y de generación de materiales por parte de los propios recién alfabetizados y neolectores. Muchas veces la programación de los contenidos para los materiales destinados a neolectores se preocupa más de la formación en áreas del conocimiento humano, en aspectos étnico-jurídicos, administrativos, en la modernización aparente de los individuos, que en la rápida habilitación de saberes prácticos que contribuyan, con la acción de los propios usuarios, a alcanzar ese estado de compenetración con la realidad moderna de la sociedad nacional. La alfabetización y la post-alfabetización -lo deja entrever Julio Salgado y en ello coinciden la mayoría de los estudios contemporáneos- más que concentrarse en la técnica de la lectoescritura y en la formación acelerada y supletoria de una carencia de escolaridad, son procesos que desencadenan con dinamismo singular la interacción social, replanteando las bases de la conformación social y económica- de la que el analfabetismo es producto, síntoma y resultado- y abriendo una nueva vía para la definición real de la identidad y de la cultura nacional. Ello implica, pues, dar los medios para la expresión y la generación de saberes por parte de la población recién alfabetizada y permitir una dinámica en la que los instrumentos didácticos y la creación de una atmósfera cultural sean responsabilidad directa de los propios usuarios o consumidores. De allí la importancia de que un tópico como el de la producción de los materiales educativos para la

post-alfabetización sea un aspecto vital para garantizar que éstos continúen y se extiendan. Las pocas experiencias en ese sentido son caracterizadamente felices: el uso de la radio, en el que han tenido experiencias significativas en América grupos eclesiásticos y cristianos, la posibilidad de la socialización de la prensa en el Perú, que aunque no cumplida a cabalidad permitió vislumbrar las enormes potencialidades y funciones que reúne, la producción de textos y manuales vía cooperativas o comunidades de base, la organización comunal o nuclear en tomo a proyectos educativos de educación de adultos, la prensa -campesina o rural. Si bien los medios de comunicación han desarrollado tecnologías complejas, a su vez en este terreno es factible hallar vías de aplicación de una tecnología intermedia que los propios alfabetizados descubran y apliquen. Los materiales impresos del tipo de «libros del pueblo» o recolección de historias acerca del pasado, mitos, tradiciones, leyendas, incluso la transmisión de vidas individuales a través de una versión antropológica -inaugurada por Ricardo Pozas, con su inolvidable Juan Pérez Jolote-, han sido ya experiencias transitadas en varios de nuestros países aunque por sí solas marcan un paso aislado en este propósito de vertebración y organización de un corpus abarcador de cada una de las culturas nativas o aborígenes.

A este respecto no pueden soslayarse algunas concepciones reduccionistas que se dan a nivel teórico o en la práctica por limitaciones inherentes a todo iniciador de nuevas vías de comunicación y de versión del mundo cultural de los marginados y oprimidos. Se piensa que estos grupos son básicamente, por así decirlo, informantes antropológicos y de allí que sus temas estén referidos a aspectos de literatura oral, valores, religión, organización y costumbres. Los pocos estudios que han ido más allá demuestran algo que por lo demás salta a la vista de cualquier observador: de un lado, la evolución e impacto de las relaciones con la sociedad moderna; de otro, la versatilidad y amplitud de técnicas y niveles de transformación de la naturaleza, el medio y la realidad social mediante vías precientíficas, en suma una radical organización del mundo susceptible de ser sistematizada para empalmar, converger o incluso contraponerse a la visión y organicidad de la cultura occidental. Aparte de la nueva lectura de la historia que se contiene en esta cultura de los marginados, que no sólo se refiere a los grupos indígenas nativos ni a la etapa de la conquista -aquella Visión de los Vencidos popularizada por Miguel León Portilla- sino que abarca como se sabe a las relaciones de producción en la formación social, capitalista -como sería el caso de los estudios sobre movimientos obreros, movimientos políticos y hasta acciones gremialistas específicas-, está el amplio marco de las relaciones ecológicas y de las soluciones concretas que tanto en el área urbana como rural han sido respuestas culturales

para el trabajo, la producción, las relaciones con otras comunidades, pueblos o grupos sociales. El caso más sugestivo en este trabajo de incorporación del saber popular en el conjunto social -camino inverso al de la «incorporación» de las poblaciones nativas a un estadio nacional o moderno-, que se ha denominado la «ruralización de la sociedad» es a no dudarlo el de China: la frontera que hay que vencer posiblemente no sea la de las capas marginadas aborígenes y explotadas de la sociedad para incorporarlas a la vida nacional mediante un desnudamiento de su ser auténtico, cuanto la frontera autoimpuesta por las propias clases dominantes, modernas, cultivadas que han cerrado los ojos a su propio contexto nacional. La metodología en este caso ha sido de auscultación, sistematización y difusión en la sociedad global, de las culturas de base, populares, marginalizadas por una determinada evolución histórica.

La segunda distorsión está referida a la organización de los contenidos, a la formulación del currículum en una acción de educación de adultos y de post-alfabetización. Aparte del control centralizado y de la formulación arbitraria de los contenidos para grupos recién alfabetizados, que ya hemos señalado anteriormente, un hecho que mueve a reflexión es el que se recurra a un currículum de pasaje, de tránsito, que si contiene temas motivadores extraídos de una supuesta cultura popular pero como una estrategia incidental que permita luego el ingreso al mundo civilizado, moderno. Se ve así que la actitud es la misma que la tradicional en cuanto lo popular aparece tan sólo como un elemento folklórico e incitativo pero no implica ni representa una auténtica voluntad de permanencia y fijeza del universo de la cultura popular como eje vertebrador del currículum. Es cierto que la organización curricular, en una perspectiva de una educación de adultos abierta y democratizadora, con participación protagónica de los propios usuarios, puede aparecer como inorgánica sobre todo si se piensa en la esfera científica, tecnológica de los conocimientos contemporáneos. Cuando se habla de cultura popular los contenidos parecen apropiados en la esfera de los conocimientos y destreza de las ciencias histórico-sociales; en cambio en el terreno del lenguaje, de las ciencias matemáticas y de la naturaleza, se da por supuesto que los grupos recién alfabetizados tienen que aprender todo y, por tanto, su cultura tiene poco que ofrecer.

La Cuestión Curricular

Nuestra propuesta es, en ese aspecto, optimista y desafiante. Pensamos en una organización curricular que hasta el límite máximo de lo posible contenga, refleje y operacionalice el contingente del saber popular en las esferas del

conocimiento humano, con una disposición de diversificación bastante más amplia que la habitual regionalización del currículum que hoy suele reconocerse y aplicarse en varios países del continente. Para ser más específico: ¿es posible pensar en una alfabetización y post-alfabetización cuyos contenidos sean las formas como los grupos analfabetos enfrentan el lenguaje, el cálculo, la historia, la ecología; la técnica y el dominio de la naturaleza, la organización social y política, los valores y las conductas sociales? ¿Es posible sistematizar esos contenidos con el concurso de las disciplinas científicas occidentales? Cuando menos en las áreas básicas -lenguaje y matemáticas- es innegable que

la práctica tradicional, supuestamente basada en axiomas científicos, esta hoy sujeta a una severa revisión crítica. La sociolingüística ha esclarecido cómo la educación actúa con un retardo científico de muchos años, haciendo caso omiso de las formas dialectales de una misma lengua-en el caso de contextos monolingües- y más aún de las realidades plurilingües donde las interpelaciones y convivencia de la lengua fortalece la dialectalización generando interfectos o formas idiomáticas peculiares arraigadas y extendidas. (2) Si la alfabetización y la post-alfabetización ignoran este rico proceso lingüístico arribarán a una situación de violencia cultural o, en todo caso, serán únicamente instrumentos de reforzamiento de la dominación y la dependencia de grupos humanos que hasta hoy han venido defendiendo su «derecho a ser distintos» con relativa eficacia. En este punto la intervención de los técnicos y científicos resulta fundamental. Parece inaplazable la cooperación de la Universidad en la tarea de identificar vocabularios, normas, faunas dialectales o métodos de enseñanza de segunda lengua para lenguas maternas aborígenes y de desarrollar textos para la alfabetización y post-alfabetización en lenguas aborígenes no castellana. Igual ocurre a nivel semántico tan vinculado ya con todos los otros niveles del contenido curricular. Los esfuerzos de Ecuador a través de la Universidad Católica de Quito (Proyectó «Macac»), y de Mobrai en Brasil son ilustrativos y ejemplares en tal sentido.

En el caso de la enseñanza de la matemática y de su escritura, la tendencia unilateral de imposición de la norma occidental ha sido aún más incisiva que en el caso de la lengua. Se ha partido, casi generalizadamente, de la idea que las comunidades analfabetas carecían de nociones numéricas, de cálculo, medida y peso, en una exagerada postura que puede medirse en el ejemplo siguiente: supuesto que el sistema métrico decimal sea el científico, los ingleses con sistema sexagesimal son precientíficos e ignorantes. En rigor -como lo señala Gabriel Tarlé- «no puede existir una sociedad sin fijar entre sus miembros, y entre ellos y la naturaleza, cierto número de relaciones. Estas

relaciones conllevan un sistema matemático característico de esa sociedad y que se desarrolla en función de sus necesidades. Cada sociedad, por tanto, tiene un modo peculiar de enfrentar el problema matemático, de acuerdo con sus esquemas mentales y la realidad social en que se desenvuelve». (3) En ese entendido, una veta para la investigación curricular es aquella que busca y trata de encontrar a través de las actividades sociales de los miembros de las comunidades por alfabetizar, el sistema matemático subyacente para analizarlo y luego formalizarlo en un método de aprendizaje de las matemáticas escritas intentando, posteriormente, desarrollarlo en función de las necesidades expresadas por las comunidades para permitir a los futuros alfabetizados resolver los problemas que les presente el contacto con una civilización que tiene como ejes la escritura y la matemática.

Una tercera esfera de acción curricular -no estudiada ni practicada convenientemente en el terreno educativo y que ha tenido un desarrollo explicable en las ciencias de la comunicación- es el de la lectura, interpretación e internalización de la imagen, o el universo iconográfico. Posiblemente el mayor impacto de la sociedad moderna que opera en las comunidades analfabetas es el de la imagen, incluso más que la cultura escrita. A su vez mediante la intermediación de ésta es posible que la alfabetización y la post-alfabetización alcancen vías suplementarias y novedosas de realización. Debemos partir de algunos reconocimientos básicos: el desarrollo de la experiencia lingüística, elemento previo y necesario para el ingreso al mundo de la escritura -que no es otra cosa que representación gráfica de la lengua- es fundamentalmente oral, de allí la importancia de la radio en el reforzamiento de la lecto-escritura y en la ampliación del comportamiento lingüístico. El grafismo constituye un elemento conocido por parte del analfabeto; es decir, en él existe un lenguaje gráfico y plástico con sus correlatos simbólicos, realistas y de representación del mundo, aspectos de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, éticas y suprarreales. Estos mecanismos deben ser reconocidos y aprovechados en la proyección escrita de la lengua y en la introducción a la técnica de la lecto-escritura. Algunas investigaciones y experiencias reconocen la importancia de la imagen y el sumo cuidado que exige su uso en poblaciones analfabetas por la diferente percepción cultural de ella y por sus potencialidades comunicativas y de conocimiento. Contra lo que pudiera pensarse, por el grado de objetividad que le es inherente o se le atribuye, la fotografía parece ser menos eficiente que el dibujo sombreado, por ejemplo, mientras que el silueteado o la representación estilizada o abstracta no es suficientemente percibida por algunas comunidades neo-alfabetos.(4) Otros estudios señalan valores semánticos de la ilustración propios de determinadas culturas, que si no los conoce el alfabetizador

o el post-alfabetizador pueden ser usados inconvenientemente: así en Ecuador se ha precisado, en relación con el mundo quechua, una situación de bloqueo en algunas comunidades por presentar imágenes parciales -la noción de totalidad y de relación dual del mundo es fundamental- de una persona, animal u objeto incluido en la escena, o imágenes que no tenían en cuenta valores simbólicos preexistentes: un hombre con sombrero representa un borracho, un campesino trabajando con poncho es poco trabajador, un mestizo sin corbata no es mestizo, los brazos en alto, representan alegría.(5) Los códigos de las imágenes -y esa es la lección de la publicidad- son a su vez elementos de manipulación y de incitación a determinado tipo de conducta, además de constituir elementos de distorsión de la percepción del mundo y las relaciones sociales. Finalmente, otra gran veta alternativa para la utilización icónica en la educación la constituye la reconstrucción y dinamización de los valores gráficos propios de las comunidades analfabetas. Normalmente la actitud de quien es ajeno a esa cultura es la de hallar valores plásticos y decorativos en diseños, dibujos y expresiones gráficas que, por el contrario, son radicales posturas acerca de la realidad y el mundo circundante, por tanto son formas expresivas, cognitivas y funcionales que debieran formar parte indelible de una política de revaloración y afirmación cultural de las diversas culturas nacionales. En este aspecto, igualmente, nuestras sociedades han actuado bajo la convicción que era posible clausurar motivaciones estéticas y representativas propias sustituyéndolas por una representación iconográfica alienada y ajena. ¿Qué otra cosa explica la distorsión a nivel de la cultura latinoamericanas de la pintura, la arquitectura, la escultura, guiados por mucho tiempo por modelos de belleza, de forma y contenido tan ajenos a nuestra peculiaridad? Antropología y arte convergen en este punto para poder esclarecer hasta dónde y en qué profunda medida los patrones occidentales han mellado las concepciones y valores estéticos de nuestras colectividades y que a diario vemos reflejados en la televisión, el cine, la publicidad, los textos escolares, la prensa, luchando por demostrar que nuestro mundo real e ideal debe ser el del «american way of life», aséptico, «güero», indiferenciado, consumista o de un sector de clase media privilegiada.

Hacia una redefinición de las comunicaciones

Como hemos señalado, la post-alfabetización y, en general, la plasmación de una política cultural democratizadora y atenta a la peculiaridad nacional tendrá inevitablemente que abordar el tema de la comunicación social, hallando además las convergencias y complementaciones entre el accionar educativo

y el gran bagaje de aportaciones de las ciencias de la comunicación. De un lado tenemos los presupuestos de política a ese respecto que presentan cuando menos dos líneas principales:

- a) Establecimiento de sistemas nacionales de comunicación que implicará a la postre procurar una independencia con respecto al monopolio de las comunicaciones por parte de las grandes potencias;
- b) Salvaguardar las posibilidades de autonomía nacional y de modelos alternativos de desarrollo y cultura orientándose a favorecer la democratización de las comunicaciones y ampliar la base social para su propiedad, uso y funcionamiento.

Una observación atenta de los efectos que hoy tienen los medios de comunicación en nuestros países nos revela que ellos crean un entorno -la clásica atmósfera cultural- mucho más eficaz y poderosa que la función que en el pasado solía atribuirse exclusivamente a la educación y que esta compleja trama de mensaje que prácticamente rodea al individuo y lo alcanza con prontitud hasta en los más alejados y remotos lugares, está cada vez más concentrado en pocas manos, con una aguda dependencia de los países hegemónicos. Ello ha llevado a observar el fenómeno de la concentración y verticalidad de las comunicaciones y al poder que ello significa en términos sociales, poéticos, económicos y culturales. Los medios de comunicación se han revelado como los mejores instrumentos del desarrollo capitalista y su universalización transnacional: mantienen y amplían los márgenes del mercado -de allí el rol primordial de la publicidad- y logran redondear un consenso hacia las pautas y el modelo económico-social que le conviene al sistema transnacional. Es en ese sentido que las diversas expresiones comunicativas vinculadas al sistema capitalista tienden a ser cada vez más coherentes con los requerimientos y metas de la expansión transnacional. Las agencias noticiosas, los sistemas de producción y distribución de programas televisivos, discos, cassettes, estrategias de publicidad, filmes de noticias, videocassettes, radiofotos, cinematografía, son recientemente de poder transnacional articulados estratégicamente con aquellas instancias nacionales. Este proceso expansivo determina una serie de tendencias uniformadoras en la conducta social, los valores y las formas que, para algunos, configuran los términos de una cultura transnacional que se superpone y hasta domina la formulación de vías alternativas autónomamente nacionales, planteando así una realidad supuesta configurada y sancionada por únicos y deseables estilos de vida, patrones de consumo

y hasta imágenes estereotipadas de modernidad y progreso. ¿Cuánto de ello forma parte del proceso histórico nacional y cuánto no es motivación provocada por el designio expansionista transnacional? Existe, a no dudarlo, un desarrollo tecnológico impresionante en materia de comunicaciones y la década de los 80 será aún más decisiva en este aspecto, por ello es que se nos aparece como más imperioso decidir y actuar en esa materia combinando los propósitos nacionales con ese extraordinario avance. No se trata, como aducen quienes creen ver en esta postura una simplificación de la ciencia y la tecnología, de negarse a la modernidad sino de usarlas eficientemente en un sentido inverso al de su origen, desarrollo y práctica imperialista. La comunicación alternativa es un proceso que no renuncia a los aportes contemporáneos pero que a su vez valida formas de comunicación tradicionales en torno a grandes objetivos de rescate, revaloración y afirmación de la autonomía cultural de nuestros pueblos. Ciertamente, la cuestión central reside en si es posible o no dar a la estructura de los medios de comunicación surgidos de la explotación industrial capitalista un nuevo signo, marcado por las prácticas participativas y la vinculación social estrecha que caracterizan a la comunicación alternativa. Nuestra posición es que ello es posible, a la luz de experiencias nacionales - por desgracia aún muy pocas en el continente- y, sobre todo, de experiencias marginales con hondo contenido alternativo y contestatario pero que han logrado lo que son metas sustantivas del nuevo proceso comunicativo que propugnamos:

- Canalizar y precisar un lenguaje en el que agentes que no han participado jamás en la difusión comunicativa, digan lo suyo a los demás.
- Enseñar el uso y las técnicas de comunicación.
- Demitificar y desacralizar los medios dándoles su estricto carácter operativo.
- Incrementar una relación cada vez más amplia con mayores sectores sociales, creando condiciones reales de alternatividad.(6).

Algunas formas de comunicación

Uno de los argumentos frecuentemente usados en contra de la democratización de los medios de comunicación es el que exigen una creciente concentración tecnológica, financiera e industrial que impide su apertura pues se elevarían

los costos y descendería la calidad, esto no sólo en las áreas más modernas de la radio y la televisión, sino también en la impresión de libros, diarios, revistas, etc. La experiencia del Tercer Mundo, por lo mismo que subdesarrollado, nos inclina a pensar que eso no es exactamente así. Por ejemplo, vemos el caso de la reproducción impresa de materiales: casi en la mayoría de los países latinoamericanos las imprentas e instalaciones de impresión son realmente anticuadas y casi artesanales. Sin embargo, son ellas las que soportan el enorme peso de la edición y no precisamente las grandes industrias concentradas. Algo similar ocurre con la radio, que si bien tiene grandes emisoras de cobertura nacional, presenta múltiples estaciones de nivel local que sin embargo registran altos niveles de audiencia. Esto pone ante nosotros un hecho que suele olvidarse: la amplitud de posibilidades que ostentan los medios de comunicación en un área restringida de acción y la multiplicación de usos parciales de estos medios, sobre todo en nuestros países. Puede decirse que las acciones más relevantes de nueva comunicación en América Latina han partido precisamente de esas instancias antes que de grandes programas nacionales que por su mismo nivel de cobertura y amplitud han encontrado serias dificultades de realización, con el agravante que no han hecho posible aumentar el grado de compromiso y de participación de los destinatarios. La otra posibilidad de acción es dualista, es decir, se trata de reconocer que conviven dos formas de comunicación, la una, nacional, más tecnificada y cuya propiedad es susceptible de ser estatal o privada aunque con determinadas condiciones, y la otra, local, con una tecnología intermedia o anticuada, pero que progresivamente puede estar en manos de las propias colectividades recién alfabetizadas o con un grado incipiente de escolaridad. Entre ambos niveles tendrá que establecerse, obviamente, un grado creciente de interrelación. Esta propuesta es válida tanto en lo que se refiere a la reproducción impresa cuanto a la radio. Si algo parece imponerse como necesario en una acción de post-alfabetización es la existencia muy definida de canales intermedios de comunicación, que cuando menos, instituyan:

- Una prensa rural, o para neolectores o para adultos de lectura incipiente.
- Una radio educativa.
- Una editorial especializada en materiales para neolectores.

Ahora bien, será importante que estos canales a su vez permitan la posibilidad de manejar esos medios mediante la participación directa y activa de las propias comunidades destinatarias lo que equivale a garantizar la diversidad

de los contenidos y la estructuración de una auténtica cultura popular. En el caso de la prensa para recién alfabetizados una experiencia importante es la de MOBREAL: ellos mantienen tal medio, con la única salvedad que se trata de un medio de la institución y de alcance nacional. Aquí propugnamos en cambio, que tanto la editora, el diario y la radio sean regionales, es decir, que se diversifiquen en función de microregiones caracterizadas previamente por constituir unidades económicas, sociales y culturales. De algún modo éstos son instrumentos de comunicación a los que se accede luego de una relativa práctica en el uso de ellos y de una exploración de sus técnicas que creemos deben estar presentes en el currículum de la alfabetización y la post-alfabetización. Esto con el exclusivo propósito de salvar aquella cuestión suscitada por H.S. Bholá, quien con toda razón se pregunta acerca de la viabilidad de que el diario rural o el programa radial dependan exclusivamente, en todas las fases que implican, de las comunidades por alfabetizar o incipientemente alfabetizadas. Señala así que se precisan una serie de pasos técnicos que tendrían que darse al unísono con el aprendizaje y afirmación de la lectoescritura y la adquisición de conocimientos básicos. Recuerda que lo prudente sería para poder llegar a tener emisores o productores de comunicación, una previa experiencia como consumidores -»La TV abierta llega a los Estados Unidos después de una larga experiencia como televidentes. El cine experimental nació después de muchos años de experiencias con el medio y con los trucos y mecanismos de producción».

Concluye que la prensa rural producida por las comunidades quizá sea posible sólo después de una consistente rutina experimental y de uso con una prensa producida fuera de las comunidades. (7)

Estos puntos de vista son sumamente atendibles sobre todo a la luz de experiencias piloto que han fracasado por espontaneístas. Existen aún niveles menos ambiciosos de introducción a la metodología y técnica comunicativa, relativamente usados en nuestros países: el diario mural, el diario mimeografiado, horas especiales dentro de la radio comercial, la producción de libros a mano o a stencil con contenidos elaborados por los propios educandos. Estos son, por así decirlo, aproximaciones valiosas. Mucho más significativas son las experiencias de Celestin Freinet, que si bien se inició como educación popular infantil se extiende luego a público adulto, porque enfrenta a los educandos a problemas concretos que van de la redacción a la composición e impresión de los textos, al diseño, ilustración, diagramación de los mismos, en una dinámica de continua codificación y decodificación, propiciando una lectura y una problematización acerca de los mensajes. De allí que

señalemos la importancia de atacar el uso del medio a título experimental porque genera una serie de aprendizajes que no pueden ser sustituidos por otros instrumentos. Es innegable, asimismo, que los problemas de producción -como los de distribución- tienen que ser previstos porque muchas veces ellos acaban con las iniciativas más entusiastas. En otro sentido, pero igualmente esclarecedor, está la metodología del llamado «lenguaje total» que aproxima los resultados de los medios de comunicación contemporánea para generar una lectura cúbica, liberadora, conscientizadora. Hay múltiples experiencias con sonovisos y slides que son discutidos y analizados por grupos, los mismos que hacen las correcciones y las enmiendas y sistematizan su nueva lectura de esas realidades comunicacionales. La propia lectura de la imagen propiciada originalmente por el método de Paulo Freire ha generado variantes muy importantes en el propósito de construir «otra versión» acerca de la realidad. Profesoras latinoamericanas -Josefina Urdaneta, de Venezuela, Lilia Meza, del Perú- han apelado a la generación de historietas por parte de los educandos con reveladoras e inquietantes aperturas a un nuevo tipo de mensaje, extraordinariamente rotundo y distinto que los mensajes de los media. Pero todo ello inevitablemente conduce al problema de la reproducción, difusión y distribución de los materiales que es donde probablemente se concentran las cuestiones decisivas. Estas técnicas tienen que ser apropiadas convenientemente por los recién alfabetizados hasta un nivel semi-industrial e industrial puesto que la alternativa subyacente en este esfuerzo es una radical modificación en la propiedad y uso de los medios de comunicación.

Con respecto a la producción de materiales -la producción intelectual, po así decirlo- hemos ya mencionado los riesgos de una emisión unilateral. Pero es indudable que se requiere encontrar las vías para que la redacción de los mismos -trátese de textos, noticias, programas de radio, guiones- vayan progresivamente siendo una tarea especializada y relevante, compartida o cuando menos representativa de los sectores sociales. Es obvio que no todos son escritores y que no todos los neolectores tendrán que producir materiales acabado, se reconoce una necesidad metodológica que comprometa a todos en la tarea de emitir mensajes estructurados, tanto orales como escritos, puesto que son instancia del aprendizaje, susceptibles luego de recopilaciones, sistematizaciones y reproducción masiva, pero igualmente tiene que venir luego una diferenciación de funciones, una especialización que logre abrirse a perspectivas más amplias de la comunicación y la cultura. Ese pasaje habitualmente se cree que debe ser materia de una educación de adultos formalizada. Nuestra opinión es que sigue sin instituyendo tarea de una postalfabetización

abierta. La experiencia que queremos mencionar es la de los talleres de escritores para la producción de materiales para neolectores, realizada en la India y , con variantes, suscitada en algunos países desarrollados. Se trata de adentrarse en los problemas y técnicas inherentes a la producción de contenidos para medios específicos y a su vez de saber graduar el lenguaje a partir del concurso necesario de investigaciones concretas acerca del universo vocabular, las variantes dialectales, funcionamiento de la norma dialectal y la norma standard y sus posibilidades de combinación, los valores sociolingüísticos del discurso y el contexto del lenguaje, las formaciones semánticas dialectales, etc. Dichos talleres preparan escritores para grados y disciplinas en función de un público neolector determinado y en función de determinados medios de comunicación en cursos breves cuyo máximo es de tres meses y cuyo mínimo es de un mes, naturalmente fuera de las horas de trabajo habitual, con un proceso completamente regular aunque en áreas donde tal tarea es imprescindible para continuar con un programa de post-alfabetización. El trabajo es eminentemente práctico y no teórico y emplaza al educando a enfrentarse a los problemas de la redacción, exposición y valuación del texto casi de inmediato. El resultado ha sido ampliamente auspicioso y la experiencia ha tenido seguidores en otros países del continente asiático y africano. Hasta donde sabemos esta experiencia no ha sido aplicada sistemáticamente en los países latinoamericanos.

En cambio, con relación al uso de la radio en la alfabetización y post-alfabetización la cantidad de experiencias en América Latina es muy rica y variada. La limitación de muchos esfuerzos de la radio educativa no es atribuible ciertamente a ellos, sino a las dificultades que suele enfrentar para contrarrestar la gran influencia que ejercen las emisiones comerciales, privadas y, en general, de diversión y entretenimiento. Aparte de necesarios reajustes legislativos y de ordenamiento de las emisiones radiales en una etapa de post-alfabetización, en tanto que compromiso nacionalmente asumido, es preciso reconocer que muchas veces los contenidos de los programas radiales educativos también están desajustados frente a las necesidades de los grupos sociales, carecen de técnicas en las que el humor, la posibilidad de la distracción, la informalidad ocupen un rol destacado, además de situarse a veces en un plano excesivamente localista sin muchas aperturas al mundo más amplio que suelen ser solicitadas por los oyentes. Ya no se puede negar el valioso concurso que representa la radio para extender la escolaridad y la educación básica a las poblaciones alejadas, pero nosotros queremos centrar la atención en las posibilidades no escolarizadas aunque sí educativas de la radio y sobre todo, como elemento coadyuvante en la creación de un determi-

nado ámbito a favor de la lectura, la apelación al libro, el consumo de la cultura, en apoyo a la educación permanente, e informal de la población. (8)

Consideramos entre los otros medios comunicativos los manuales y los libros destinados a afirmar la lectura, continuar el hábito de la misma y permitir la adquisición de conocimientos útiles, sistemáticos y de cultura general en el adulto ya sea en el marco de una continuación de la educación de adultos escolarizada, semiescolarizada o informal, ya en el ámbito de una educación permanente.

No hablaremos de las ventajas, tradicionalmente exaltadas del libro o del manual ni tampoco nos extenderemos en las críticas habituales a los libros de texto para adultos porque damos por supuesto que son de todas conocidas las argumentaciones históricas y contemporáneas. No parece haber duda con respecto a la necesidad del libro y a la correlación que existe entre éste y un proceso de ingreso a la cultura alfabeto y en general, de cambio de situaciones políticas y sociales. Pese a los presagios de algunos pesimistas de la era postgutemberiana, no sólo no ha disminuido sino que ha aumentado en el mundo la circulación y consumo de los medios impresos de comunicación. La preocupación se centra, al parecer, en las modalidades que asume el consumo de los medios impresos que también conoce un conjunto de fenómenos derivados de la industria cultural y la extensión de la cultura masificada y comercial. Con razón se argumenta, a la vista de una producción libresco de baja calidad y con claros signos de deshumanización, ¿qué sentido tiene alfabetizar y garantizar una rapidez en la lectura si tales adultos van a consumir estos subproductos alienantes y adictivos? Si bien el consumo de impresos ha aumentado, es innegable que se trata de un público lector que mayoritariamente se inclina por productos espúreos, comics, fotonovelas, pornografía, literatura policial, es decir, materiales de desperdicio social. Aun en la producción que pudiéramos llamar pseudoeducativa o cultural o «cultista» se observan desviaciones y deformaciones que no parecen augurar un eficiente uso del medio impreso. Al no mediar una política editorial nacional en consonancia con fines educativos y culturales específicos, la tendencia comercial capitalista y la invasión de la cultura de masas producida por grandes centros hegemónicos transnacionales se convierte en un poderoso instrumento de enajenación, embrutecimiento y de disolución de los valores humanos, sociales y culturales. En el caso de países socialistas, fuertemente controlados, los riesgos se orientan por otro lado: la imposibilidad de la crítica, de la disidencia, de la alternatividad en materia de impresos y en relación con contenidos culturales, científicos, políticos. En nuestros países ambos fenómenos concurren

en materia de libros y manuales, agregándose el hecho que se carece de políticas específicas para permitir el desarrollo de una industria editorial suficiente y solvente. La producción y consumo de libros per-cápita en América Latina es sumamente baja en comparación con el resto del mundo y sólo ganamos a Africa, lo cual no representa sino el grado de nuestro retraso.(9) Si se analizaran títulos y contenidos, la sensación de una pobreza generalizada y de una dependencia cultural creciente aumentaría. En ese contexto, no se logra en lo que se reproduce abastecer las necesidades de las élites intelectuales, universitarias, políticas, menos aún se estará en condiciones de poder servir a los sectores medios y a los

recién incorporados a la cultura alfabetada. Sólo la experiencia cubana -y en menor medida el Chile de Allende o el México de Vasconcelos- presenta un panorama insólito de producción y distribución de textos y libros en función de públicos diversificados y de vigorosas campañas culturales y educativas. Como quiera que no todo el contexto latinoamericano a breve plazo podrá efectuar campañas tan sostenidas ni cambiar el signo social de la producción editorial y de la propiedad de los medios, sólo nos queda indagar por algunas posibilidades dentro del marco de la múltiple realidad latinoamericana.

Señalado ya que los contenidos de los materiales impresos son uno de los puntos básicos de políticas, debemos indagar acerca del problema de las clientelas y sobre todo, qué quieren leer las comunidades y personas que constituyen neolectores. Como lo señalaba Furter es una apariencia y a los efectos prácticos nociva, la generalización con respecto a las características de las poblaciones analfabetas. (10) Lo es igualmente, en consecuencia, la igualdad de los materiales a publicarse. La precisión acerca de lo que es un neolector complica aún más la situación puesto que en nuestras sociedades muchas veces el neolector no es únicamente el recién alfabetizado: comprobamos a diario que los egresados de la educación básica, sectores laborales y hasta de clase media, realmente no hacen uso de la letra sino para lo más elemental de su vida social. Puede considerarse que los neolectores son un número mayor que la población neoalfabetizada y que, dentro de la perspectiva de crear un clima, una atmósfera de motivación a la lectura son susceptibles de ser incluidos. Con buen criterio nos recuerda Bholá el otro problema estratégico: ¿qué editar que sea útil y de interés? Parece natural nos dice, que se hagan encuestas preguntando a los propios futuros usuarios qué desearían leer, y de hecho así funcionan las indagaciones de las editoriales mercantiles. Pero los resultados son distorsionados y no logran revelar los auténticos intereses de los neolectores, porque muchas veces se guían por las modas o, en otros casos, por lo que consideran representa un anhelo cultural. Las campañas de invita-

ción a la lectura y las propias de post-alfabetización, por otro lado, sacralizan el libro y hacen creer al neoelector que el libro es la única garantía de ingreso a la cultura dándole simplemente oportunidad de ganancia al editor comercial. Julio Salgado menciona la confección de libros de texto y obras que procedan en su esencia de las formas culturales de las propias comunidades alfabetizadas. Y ello es también una necesidad impostergable, como lo veíamos para el caso de la confección curricular. Lo que nos parece básico es establecer, a partir del libro, algunas consideraciones de principio:

- Demostrar la utilidad de la cultura a los efectos de la vida diaria, de la del trabajo, de la modificación de las condiciones cotidianas de la existencia. La cultura no es un lujo, algo accesorio, un adorno falso o una manera de perder la identidad para adecuarse o cambiarse por otros comportamientos de otros grupos u otras clases sociales.

- Establecer el enlace entre la cultura popular y la cultura en general jugando con el grupo de oposiciones primordiales que supone tal enlace y que no son habitualmente previstas en los manuales escolares para recién alfabetizados:

Interés individual o grupal por determinadas lecturas

Los componentes heredados de la cultura nativa

Cultura humanista

Aspectos locales

Elementos de la cultura rural

Orientación masiva

Lo masculino

Tendencia ecológica y de preservación de la naturaleza

Objetivos de la producción

Necesidades de edición dictadas por el proceso de desarrollo

Aspectos de la cultura contemporánea

Cultura científica

Aspectos globales

Elementos de la cultura urbana

Orientación especializada o elitista

Lo femenino

La apertura al consumo

La distribución justa de los bienes

La diseminación de la información

Definición de las identidades

Formas de la cultura popular

Formas de la cultura contemporánea

(Ver H. S. Bhole págs., 18-19).

Leer: La Aventura y el Desafío

Señalaba Jorge Luis Borges, lector por antonomasia, que de los muchos instrumentos creados por el hombre ninguno es susceptible de compararse con el libro porque éste, a diferencia de los otros, no es una extensión de nuestro cuerpo sino una extensión de nuestra memoria y nuestra imaginación. (11) Apuntaba así algunos de los rasgos que la ciencia moderna reconoce en la lectura, es decir, en el acto mediante el cual la letra impresa, el objeto libro, adquiere realidad plena. El libro, se ha reconocido por doquier, sólo es realmente, vuelve a revivir, en el diálogo fecundo entre el lector y la obra impresa. Reconocemos en el acto de leer -qué es, en rigor, una suma compleja de procesos mentales a diferentes niveles- un privilegiado mecanismo humano de relevante importancia para el desarrollo intelectual de la persona mediante el enriquecimiento de la experiencia cognitiva y lingüística. De allí que, pese al avance tecnológico de otros medios de comunicación, siga constituyendo un objetivo básico de la educación el dominio de la lecto-escritura. A la generación en la persona del hábito nemo-técnico de la lectura y la escritura, mediante el cual el educando traduce la lengua oral a símbolos gráficos y se apropia de éstos estando en capacidad permanente de reproducirlos a voluntad tanto al leerlos como al escribirlos, sucede luego la gran empresa de favorecer y estimular el hábito de la lectura como proceso complejo que apela a diversas operaciones mentales y que las enriquece o permite su pleno desarrollo. Recién los últimos 20 o 30 años presiden el estudio y la investigación a profundidad de qué realmente sea la lectura y sus conclusiones son relevantes no sólo a los efectos pedagógicos sino también a los de la teoría del conocimiento, de la lingüística y de la psicología individual y social. Se ha señalado, así, que la ausencia del hábito de la lectura representa un serio factor determinante en la regresión del lenguaje, del conocimiento; a la inversa, la lectura favorece tales procesos esenciales para la humanización creciente del hombre. Eso explica, asimismo, debates persistentes entre lingüistas acerca de la naturaleza del lenguaje y de las conexiones de la escritura con los niveles semánticos y sintácticos; en cualquier caso, queda claro que el enseñar a leer no se reduce a una aplicación de métodos sino que requiere a la vez la puesta en práctica de las investigaciones y aportes de la lingüística y la psicología en lo que se refiere al aprendizaje, la apropiación y desarrollo de la lengua, además de los importantes factores sociales que rodean y condicionan el proceso de la lectura. Importa saber, además de cómo se aprende a leer, cómo se lee, por qué se lee, qué influye en la lectura, cómo puede estimularse la lectura y finalmente, cómo se puede alcanzar los niveles óptimos de lo que Gray llamó la madurez de la lectura. (12) Obviamente cada uno de estos aspectos tienen su traducción y repercusión inmediata en la post-alfabetización.

Indica Richard Bamberger que la lectura no consiste, como se creía en el pasado, en la facultad bien ejercida «de combinar sonidos en palabras y las palabras en unidades de pensamiento», sino, sobre todo, en el «reconocimiento inmediato de grupos de palabras conservadas en la memoria», de modo que la frecuencia de la lectura permite ampliar el campo de visión para percibir mediante una mirada, grupos mayores de palabras (de una a 30 letras), (13). Señala a su vez García Etchegoyen de Lorenzo, hasta 9 procesos integrados en el acto de leer, cuyo dominio nos indica una lectura correcta; estos procesos son: discriminación visual, decodificación (traducir el símbolo gráfico en sonido), percepción, conceptualización, asociación, comprensión literal, evaluación del mensaje, síntesis y aplicación o utilización del mensaje. (14) Ello explica que la metodología de la enseñanza de la lectura sea a su vez una cuidadosa cadena de mecanismos o procesos que van de una menor dificultad a otra mayor. Bamberger trata de rescatar y uniformar algunos principios metodológicos susceptibles de ser tenidas en cuenta, indiferentemente de la estrategia y método específico elegido. Reconoce así que es preciso favorecer la aptitud para la lectura no sólo en el periodo de clase o de preocupación alfabetizadora sino en el conjunto de las actividades del individuo y en el contexto social; que es necesario superar el dogmatismo metodológico en la primera enseñanza de la lectura, evitar la lectura por sílabas o palabras para captar, desde el inicio, unidades de pensamiento o de sentido, favorecer tempranamente la lectura silenciosa, individualizar en lo posible la lectura, perfeccionar sistemáticamente la técnica de la lectura para aumentar la velocidad, la comprensión y las diferencias de lecturas informativas, utilitarias o de distracción, medir y evaluar los resultados constantemente, seleccionar apropiadamente los textos. En términos prácticos, este conjunto de llamadas de atención implican una serie de recomendaciones para la confección de libros o manuales de post-alfabetización y establecen una correlación estrecha entre lo que se suele denominar las formas de dichos materiales y sus contenidos y objetivos finales.

Nuestras someras referencias a los manuales y textos educativos no agotan, ciertamente, el tema, pero entendemos que pueden colaborar en la percepción de la importancia y la riqueza de situaciones, decisiones y análisis que implican. Hemos señalado la necesidad de materiales abiertos con la participación central de los propios neolectores o de las comunidades de base, hemos igualmente encarecido la necesidad de introducir en los contenidos técnicas y procedimientos de la comunicación y sus medios operativos, hemos insistido en la formulación de currículos basados en la cultura popular y en las formas culturales nativas en todos los dominios del saber humano. Finalmen-

te nos hemos preocupado sobre la necesidad de enlace entre ese saber y la cultura contemporánea, la modernidad o la universalidad dentro de un proceso de ensanchamiento de la visión local y de establecimiento de relaciones coordinadas y equilibradas entre la cultura nacional y la cultura occidental, tecnológica y científica. Todas esas cuestiones recaen en la preocupación del texto aun cuando se trate de materiales provisionales y tentativos. Igualmente habría que reconocer que pese a las iniciativas locales y regionales, tendrá que desarrollarse coincidentemente una producción nacional, relativamente industrializada, de libros, manuales y textos que requieren guiarse por técnicas modernas. Vemos qué aspectos principales contempla la producción de un libro de texto o un manual educativo:

a) *El lenguaje.*- No data de ahora la preocupación por la graduación de los textos en un material educativo -recordemos el «Ars Rethorica» latina. Esta graduación se presenta a nivel de vocabulario y a nivel de complejidad de la frase, es decir de la palabra y de la estructura sintáctica. Contra lo que pudiera creerse, ni la recopilación aislada de palabras y significado v.g. el diccionario ni la simpleza monótona de la frase son las mejores ayudas didácticas, confirmando así propuestas de la lingüística y la psicología en el sentido de que las palabras son y valen en operación dentro del contexto lingüístico y que las frases se conjugan y condicionan en un Juego en el que vale el hilo del discurso o del razonamiento. Como resultado de sus investigaciones con adultos, Francois Richandean (15) recomienda tener en cuenta, a nivel de la palabra, que ha de darse preferencia a aquellas de mayor referencia personal, que denoten mayor acción, que sean de preferencia verbales o nominales en relación con las adjetivas o adverbiales. Con respecto a las palabras nuevas dos parecen ser los criterios más eficaces: el de la *redundancia*, es decir, el uso sostenido y creciente de los nuevos términos que se incluyan en los textos y el de significación dentro del texto a partir de equivalencias y de supresiones de las palabras desconocidas hasta que los propios educandos infieran sinónimos necesarios por el sentido de la frase. Este punto del vocabulario es esencial porque es el que define si el manual o material educativo se limita a ubicarse, pasivamente, al nivel del educando o si ofrece una actitud de ampliación de la experiencia lingüística del neolector. Con relación a la estructura de la frase es importante partir de las constataciones de Kolers y Jenkins (16): «Aquellas indicaciones que centran la atención del sujeto en la forma de una palabra (la ortografía, la forma, la amplitud) disminuyen mucho la memorización, mientras que aquellas que ponen el acento en el sentido (haciendo notar si la palabra es agradable o no, si es frecuentemente usada, o si se suscita qué palabra puede usarse con el término, etc.), la aumentan. Esta experiencia

demuestra que lo que se retiene no está solamente en función de lo que nos presenta el mundo exterior, sino también de «lo que nosotros hacemos de los hechos que se nos presentan». El sentido de la frase, más que su extensión breve o su simpleza asume pues un carácter instructivo y de inteligibilidad importante; todos nosotros recordamos textos supuestamente didácticos para adultos que bajo el pretexto de la iniciación presentan contenidos con frases y razonamientos que más que dirigirse a un lector normal parecen destinarse a un débil mental. A la luz de los principios generales de la percepción -la percepción de formas global y no parcialmente; la percepción global es un «reconocimiento», es decir, resulta de la comparación entre la forma percibida y una de las formas guardadas en la memoria del sujeto; la noción de significación resulta de esa comparación que da más fuerza al significado que al significante- Richandeau señala que un lector normal es «una prodigiosa máquina de descubrir el sentido de los textos impresos» al *descifrar* esos textos por largas unidades (palabras para el lector medio, grupos de palabras para el lector rápido), al *comparar* esas unidades con las «formas» de su repertorio memorístico y dándoles un sentido «puede decirse «significante», al *anticiparse* incluso al mensaje visto, limitándose a constatar la exactitud de su previsión por una percepción sumaria de las formas de las palabras impresas. Algunas investigaciones confirman en la práctica lo dicho: la amplitud, o pequeñez de la frase, aspecto formal, es menos importante en términos del aprendizaje que la estructura y su poder significante. La común preocupación de los redactores de textos para neolectores debe tener presente que no siempre las frases cortas y enumerativas son las más eficientes y sí lo son, en cambio, aquellas frases inductivas o deductivas con relacionantes.

b) La Ilustración.- Aparte del hecho reconocido que la memoria visual es la más poderosa de las memorias sensibles, el desarrollo de la imagen en el mundo contemporáneo, ubica este aspecto entre uno de los sobresalientes para la confección de un manual o texto educativo. Por ello conviene tener presentes algunas propuestas técnicas en torno a lo que Moles llamó «iconicidad» para precisar el grado de realismo o de abstracción en una imagen dada o el grado de realismo o abstracción subyacente en una determinada representación visual del mundo que nos rodea. (17) Una característica primordial de la imagen es su ambigüedad, mayor aún que la del lenguaje, lo que hace que ésta requiera apoyarse en el texto escrito para su decodificación durante el aprendizaje. Luego de largos debates en torno al poder sustitutivo de la imagen con relación a la letra impresa se puede concluir que ambas se apoyan mutuamente en cualquier proceso comunicativo o educacional. La

gradación del color y el realismo es obviamente una necesidad en términos pedagógicos, pero tiene también importancia en cuanto a los costos, presentación, riqueza informativa y fuerza afectiva. Aparte de la escala de «iconocidad decreciente» de Moles, que incluimos en anexo, podemos tomar en consideración el cuadro de Richandeanu a partir de las variables: fotografía -dibujos con fuerte énfasis realista - dibujos esquemáticos o con fuerte grado de abstracción - colores a usar en la impresión (cuatricomías, bicromías, un sólo color, generalmente negro). Combinando estos factores se obtienen 9 tipos de ilustraciones, desde la más realista y costosa (1A) hasta la más abstracta y menos costosa (3C). Cualquiera que sea la elección de la ilustración, pueden tomarse en consideración algunas medidas referenciales sobre los valores que encierran y que son las siguientes: I Fuerza Afectiva; II Claridad y Precisión; III Riqueza Informativa y IV Ventajas Financieras. Combinando los factores mencionados se obtiene la siguiente ponderación sumaria: + +fuerte + o relativamente fuerte o media -relativamente débil -débil. Veamos el cuadro:

En lo tocante a la *fuerza afectiva*, es decir, a la capacidad de la imagen de suscitar interés, emoción o atracción en el lector, la fotografía a todo color parece ser fundamental, aunque su costo resulta muchas veces una seria limitación. El dibujo en cambio ofrece posibilidades pedagógicas y financieras inestimables; de hecho aventaja a la fotografía cuando se trata de destacar detalles o partes que se quieren enfatizar. Tiene más *claridad y precisión* (intensidad, tonos, sombras) que la propia fotografía. La influencia de las tiras cómicas colabora en la costumbre del lector hacia el dibujo y a la comprensión del mensaje. *La riqueza informativa* es particularmente acentuada en el dibujo, siendo muchas veces indiferente si éste es a color o en blanco y negro. El uso y aprovechamiento de la ilustración está limitado principalmente por los costos de edición, aunque muchas técnicas, como la serigrafía son un complemento intermedio de magníficos resultados.

c) *La diagramación y la impresión.* - Normalmente el lector común no toma en cuenta estos factores que, incluso, explicados pueden parecerle sutilezas. Sin embargo, y especialmente tratándose de textos educativos, cada uno de estos detalles son importantes para colaborar en la legibilidad, comprensión y sugestión de los materiales. El formato y el papel -en países donde la producción de papel es escasa- tienen repercusiones inmediatas en la comodidad de la lectura y la presentación, aparte de ser factores determinantes en los costos y en la distribución del material. La tipografía supone una serie de elección

nes no poco influyentes en la lectura: el tipo, su tamaño, los interlineados, la jerarquización de los bloques tipográficos. Muchas de estas decisiones tienen que tomar en cuenta investigaciones muy precisas acerca de la tipografía y su progresiva complicación en los textos y manuales. La diagramación que hace posible una mejor intelección de los contenidos y un mejor uso de recursos gráficos que colaboren con el aprendizaje supone igualmente técnicas y opciones que no por sutiles pueden dejar de ser conocidas ir divulgadas entre los propios usuarios de los materiales.

CONCLUSIONES

1. Como se indicaba en la introducción al presente trabajo, se intenta en él trazar algunas líneas de reflexión y de propuesta antes que dar un panorama específico de la postalfabetización en la región. Por cierto que puede inducir a una confusión de planos con respecto a los sistemas o programas de educación de adultos ya existentes, pero esa ambigüedad puede apreciarse de antemano en esos mismos programas. Para nosotros más que ahondar en una diferenciación conceptual entre lo que sea la alfabetización y la postalfabetización y su inserción en la educación permanente, en la educación informal o en la educación popular -hay casos patentes de la inserción de la postalfabetización en la educación básica acelerada-, lo central, lo definitivo estriba en la adopción de una postura política acerca de la llamada identidad nacional y acerca de la diversidad explícita de los componentes nacionales.

2. Pudiera decirse igualmente que en el trabajo se postula indirectamente que la ambigüedad para ubicar la educación de adultos y la postalfabetización es un marco definido que parte del hecho mismo que tal empresa desconoce de antemano el valor decantador y definidor que tiene la participación viva y actuante de los adultos, las etnias, las comunidades o las clases sociales en el proceso que se supone habrá de beneficiarlas. Tal participación no se entiende sólo como una declaración de principios o como un saludo fácil pero impracticable, sino como una necesidad metodológica, práctica, que haga viable y permanente un esfuerzo de equilibrio y de convivencia democrática entre los diversos componentes sociales de una nación. Por eso, igualmente, entendemos que este punto reviste un valor estratégico fundamental en una acción de postalfabetización que se reclame profunda y auténtica.

3. El camino elegido para plantear estas inquietudes recusa el partir de una

premisa inconvencional y dogmática. Se alude primero a las dificultades evidentes que tienen los programas de alfabetización y de postalfabetización para ser aceptados y «vividos» por las comunidades destinatarias. Los esfuerzos integradores, vinculados con propósitos más amplios de desarrollo nacional, chocan inevitablemente con una aparente frialdad, neutralidad o indiferencia de la base analfabeta que se sabe ajena- en tanto que no ha participado- a tales iniciativas procedentes de «afuera», del lado moderno de la sociedad. Se aprecia, así la adopción previa de tal o cual postura política acerca de la postalfabetización teñirá obligadamente los métodos, los contenidos y los materiales, condenándolos de antemano a que sean o no útiles y eficaces. Y si éstos no establecen una relación estrecha con el mundo de los adultos analfabetos, relación que excede los aspectos meramente pedagógicos, o los derivados de una «técnica» educativa, difícilmente podrán realizar sus objetivos básicos.

4. Se mencionan y analizan algunas perspectivas en las que se explicitan las dificultades o malentendidos que limitan una acción alfabetizadora o postalfabetizadora. El nivel lingüístico es uno de los fundamentales: éste compromete los contenidos, las técnicas y los medios de comunicación. Si hay un punto en el que el debate contemporáneo se centra es el del lenguaje, sus usos, significaciones, su capacidad moldeadora de conciencias, sus posibilidades de democratización de las relaciones humanas. La Apertura al diálogo, a la comunicación nacional, a la adopción generalizada de la lecto-escritura, pasa necesariamente por definiciones lingüísticas básicas y por el reconocimiento de la diversidad lingüística en nuestros contextos nacionales. -Ello explica asimismo la necesidad de investigar las realidades locales y regionales de las lenguas, de establecer un estrecho enlace entre tales investigaciones y el ejercicio educativo, de propiciar la creación de textos y materiales realizados por los usuarios o miembros de las comunidades en proceso de alfabetización. Similares alcances tiene el comportamiento lógico-matemático y la codificación visual o icónica, sumamente necesarios de tener en cuenta en la elaboración de 106 contenidos y de los materiales didácticos.

5. Con respecto a los medios de comunicación se señala que éstos son fundamentales para la postalfabetización y su importancia aumentará en las próximas décadas de modo insospechado. De allí se derivan algunas condiciones indispensables que atañen a resoluciones políticas de los países de modo que pueden ubicar sus propios intereses en el ámbito cada vez más cerrado, exclusivo y hegemónico del control de las comunicaciones a nivel mundial. Tal acción se inscribe dentro del nuevo orden internacional para las comuni-

caciones, explicitado a través de diversas reuniones internacionales con la participación activa de UNESCO. En el nivel operativo, práctico, interno se enfatizan varios aspectos llamados a colaborar en la ampliación y modernización de las técnicas usadas en la producción de materiales educativos para la postalfabetización. En efecto, partiendo del hecho que las llamadas ciencias de la comunicación han permitido un desarrollo eficaz y complejo del uso de los medios y su impacto social, se reconoce como pasos integrantes de acciones de postalfabetización la inclusión de los contenidos de estas técnicas y formas de apropiación de las mismas por parte de los recién alfabetizados. El otro elemento a considerar es el de transferir la propiedad y uso de tales medios, probablemente a nivel local o regional y como parte del aprendizaje de la lectoescritura, a las propias comunidades en las que se procura reafirmar el uso de la escritura, la lectura y la comunicación. Una tarea relevante que se abre a partir de estas consideraciones es la que se refiere a investigar las formas artesanales o de tecnología intermedia que operan en nuestras realidades locales en aspectos de comunicación social. Este conjunto de proposiciones pone de manifiesto que cualquier acción de postalfabetización habrá de pasar necesariamente por una profunda transformación en las modalidades de uso, propiedad y funcionamiento de los medios de comunicación.

6. Sin pretender establecer un divorcio, que en las actuales circunstancias históricas de la región sería impracticable y anacrónico, entre las culturas aborígenes y locales de los países latinoamericanos y la cultura occidental, el trabajo se inclina a proponer que la postalfabetización forme parte de un esfuerzo nacional que procure afianzar las bases de una auténtica cultura nacional a partir de la cultura popular. Esta a su vez tiene múltiples componentes, derivados de peculiares comportamientos históricos que proceden desde la Conquista, los grupos prehispánicos, la introducción del capitalismo, la propia evolución de la marginalidad y pobreza. En ningún caso se trata de manifestaciones culturales arcaicas, sino que ellas han marchado paralelas y muchas veces se constituyen como alternativas a la cultura oficial o de las élites gobernantes. Tal propuesta supone arribar a replantearse a profundidad el sentido de una integración cultural sin previamente haber procurado incorporar y sistematizar las culturas subyacentes en la vida de las comunidades analfabetas. No se trata exclusivamente de dominios histórico sociales -costumbres, historias, mitos- sino también de radicales visiones acerca de la naturaleza, la ecología, las matemáticas. Este universo no sólo no ha sido explicitado sino que no ha sido tomado en cuenta en los modelos educativos, representando con ello el reforzamiento de la dominación interna y el mantenimiento de enclaves culturales subalternos dentro de

países que se reclaman unitarios. Esta perspectiva resulta sugestiva, desafiante, aunque implica por cierto dirigir los esfuerzos en una dirección inédita que muy probablemente conmueva las aparentemente sólidas bases en las que se fundan y legitiman los sectores modernos urbanos de las sociedades nacionales latinoamericanas.

7. Finalmente el trabajo se inclina por un análisis en detalle de las operaciones mentales e intelectivas que supone la lectura, vía por la que se arriba igualmente a conclusiones relevantes en lo que toca a la necesidad de renovar las técnicas y alcances de la elaboración de materiales educativos y a tener en cuenta el mundo componente del adulto en su dimensión lingüística, lógico-matemática y visual o iconográfica.

CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

(1) Ver Ribeiro, Luis Felipe. *Apuntes sobre el Problema Lingüístico en la Alfabetización*, Santiago de Chile, Secretariado de Comunicación Social, 1973. Mim. 12 pp.

(2) «Diremos, pues -usando el término código por extensión en un sentido no riguroso - que en las comunidades plurilingües o diglósicas existen varios «códigos alternativos»—es decir, varios modos equivalentes e institucionalizados de expresar lingüísticamente la propia experiencia-, utilizados por distintos grupos de la comunidad. La educación escolar debe partir de esta comprobación que tiene como primeras implicaciones: la inaceptabilidad de un juicio de valor sobre uno u otro de los códigos alternativos; la exigencia de adecuar la enseñanza de la lengua a las situaciones concretas manifestadas por el hablante, en lugar de tener como modelo intocable el código de la lengua oficial o nacional, de que es usuario, en general, el docente; el ver la adquisición de cierto dominio de la lengua «standard» por parte de un hablante «no standard» no como el pasaje de la ignorancia a la sapiencia -ni tampoco como la recuperación de un déficit-, sino únicamente como un aumento cuantitativo de la disponibilidad de realización expresiva, y de la gama de comunicaciones con un número cada vez mayor de personas por parte del usuario; el reconocer que no existe *una norma* sino que existen varias normas concurrentes y que por lo tanto, el problema de los supuestos ‘errores» no debe absolutamente ser visto como una falta de adecuación a la «norma modelo» (como ocurre habitualmente en cambio en la actitud tradicionalmente conservadora y «represiva» de la instrucción escolar). Berutto, Gaetano. *La Sociolingüística*, México, Editorial Nueva Imagen, 1979, pp. 151-152.

(3) Tarlé, Gabriel. *Método de Matemáticas para la Alfabetización en Lengua Quichua*, en Revista de la Universidad Católica, año VIII, m^o 25, febrero 1980, Quito, Ecuador, pp. 87-97. Ver también «Sub-programa de Alfabetización Bilingüe Sector Quichua» presentado por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sf., mim. 28 pp. y cuadros.

(4) La investigación mencionada se realizó en Nepal, por UNICEF en 1976. Citado por Richaudeau, Francois, *Conception et producto des manuela scolaires. Guide pratique*, París, UNESCO, 1979, pp. 176-177.

(5) Ver Tarlé, Gabriel. *Punción de las Correcciones en la elaboración del material de alfabetización*, en Revista de la Universidad Católica, Ibid (3), pp. 31-39

(6) Ver Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales, División de Estudios de la Comunicación, *Programa General de Actividades 1981-84 y Programa 181*, México, 1980, mim.

(7) Bholá, H.S., *Reading Marerials for the reading public: a policy brief* en Literacy Review, número 1, 1980, International Institute for Adult Literacy Methods, Teherán, Irán, pp. 1-58

(8) Dos experiencias significativas en contextos muy diferentes y con propósitos distintos son las de Radio Santa María en República Dominicana y Erbol en Bolivia. Ver White, Robert, *Un modelo alternativo de educación básica: Radio Santa María*, París, UNESCO OIE, Serie Experiencias e Innovaciones en Educación, Cuaderno N^o 30, 1978, 132 pp., y Urioste F., de C., Miguel, *Una experiencia de educación popular en el altiplano boliviano: Ecora, programa de la Asociación de Educación Radiofónica de Bolivia (ÁRBOL)*, México. CREFAL, Ponencias de la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe, julio de 1980.

(9) Cuadro. (Ver anexo).

(10) Furter propone una clasificación de ocho clientelas fundamentalmente diferentes de analfabetos, lo cual supondría una mayor diversificación de los programas hasta hoy practicados: 1) los pueblos sin escritura 2) la limitación de la difusión de la escritura en pueblos cuya élite tienen tradición escrita; 3)

las sociedades en vías de desarrollo que necesitan la alfabetización, 4) las necesidades de lectura de la población «letrada» en los países- (5) la población en países una brusca aceleración del crecimiento económico; 6) analfabetismo por regresión, 7) la marginación, 8) las migraciones de trabajadores. Furter, Pierre. *La Educación de Adultos: sus clientelas*, en *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación, UNESCO, París, Número 0, Edición en español, 1972, Madrid, España, pp. 132-137.

(11) Borges, Jorge Luis, *Bibliotecas, Libros y Lectura*, en *Lectura para Todos*. Actas del 40. Congreso Mundial de Lectura de la Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires, 1972, pp. 3-ó.

(12) Las calidades que definen a un lector maduro son las siguientes:

- entusiasmo sincero por la lectura.
- tendencia a leer: a) una gran variedad de escritos que causan placer, amplían los horizontes y estimulan el pensamiento creador; u) obras serias que ayudan en la comprensión de sí mismo y de los problemas sociales morales y éticos; c) de manera intensiva a fin de profundizar un dominio particular o de conocer lo esencial o los fundamentos de la disciplina.
- aptitud para interpretar la significación de las palabras, para captar y comprender claramente las ideas presentadas y para percibir claramente el humor y los sentimientos que el autor ha procurado transmitir.
- Capacidad y hábito para utilizar todo lo que se sabe o se puede hallar para traducir o analizar las significaciones de las ideas leídas.
- Aptitud para percibir los puntos fuertes y débiles de lo leído, para distinguir entre las tomas de posición y la propaganda y para analizar críticamente la validez de las ideas expresadas y de los valores que suponen así como la solidez de las opiniones y de las conclusiones del autor. Esto supone una percepción favorable o desfavorable y una comprensión intelectual penetrante de lo leído.
- Tendencia a vincular la experiencia pasada con las nuevas ideas adquiridas por la lectura, lo que permite ver las cosas bajo un ángulo nuevo o más claramente, ampliar los intereses, racionalizar las actitudes, mejorar los esquemas de pensamiento y de conducta y adquirir una personalidad más rica y estable.
- Capacidad de adaptar la velocidad de la lectura a las necesidades del momento y a las exigencias de una interpretación adecuada.

Tomado de William S. Gray y Bernice Rogers, *Maturity in reading*, Chicago, University of Chicago Press, 1956, 316 pp.

(13) Bamberger, Richard, *Developper l'habitude de la lecture*, UNESCO, Serie Estudios y Documentos de Información No. 72, Paris, 1975, 54 pp.

(14) García Etchegoyen de Lorenzo, Eloísa, *Factores socio-culturales y lectura*, en *Lectura para Todos*, ibid (10).

(15) Tanto los aspectos de lenguaje, ilustración, diagramación e impresión como los referentes a la imagen están tratados por el Manual de Richaudeau, uno de los más actuales y modernos trabajos sobre la elaboración de material educativo impreso. Ver. ref. (4). Asimismo Richaudeau es autor de dos obras importantes: *Le Langage efficace*, Paris, Marabout, 1979 y *la legibilité*, París, 1961-1976.

(16) Jenkins, J.J., «*Communication, language and meaning*», New York, Basic Books, 1973. Kolers, P. A., «*Experiment in reading*» en *Scientific American*, julio 1972. Ambos citados por Richaudeau.

(17) Moles, A., *Schéma y Schematisation*, Vol. I, París, 1968. Citado por Richaudeau.