

LUEGO DE LA ALFABETIZACION, ¿LA POST-ALFABETIZACION? PROBLEMAS CONCEPTUALES Y OPERATIVOS

Rosa María Torres
www.fronesis.org

Hasta hace poco tiempo se creía que enseñar y aprender a leer y escribir era asunto simple, cuestión de acceso a la escuela para los niños y de programas relámpago para los adultos, unos y otros atendidos por educadores con mínimo entrenamiento y sin experiencia, simplemente armados con algo de vocación y buena voluntad.

Hoy sabemos que la alfabetización es un proceso complejo, que requiere conocimiento especializado por parte de quien enseña y pedagogías adecuadas a las necesidades de quien aprende, que no se agota en el primer año de la escuela ni en un corto programa de alfabetización para adultos sino que se desarrolla y perfecciona a lo largo de toda la vida. Sabemos que el cómo se enseña y aprende es enormemente relevante, que la buena enseñanza supone conocimiento especializado además de paciencia y afecto, que se puede ir a la escuela y no aprender a leer y escribir, que se puede aprender y sin embargo no llegar a utilizar la lectura y la escritura, que a la categoría tradicional de *analfabetos puros* ha venido a sumarse ahora la de *analfabetos funcionales*. Hoy estamos, por todo eso, lejos de la vieja noción que identificaba alfabetización con acceso a las “primeras letras” o de la definición provista por UNESCO algunas décadas atrás, según la cual estar alfabetizado era estar en capacidad de leer y escribir “enunciados cortos y simples de la vida cotidiana”. La vida cotidiana misma se ha complejizado, y con ella los mensajes que todo individuo, en la ciudad y en el campo, requiere codificar y descodificar para resolver problemas elementales de la supervivencia, la familia, el trabajo, la salud, la participación, la convivencia social, el ejercicio de la ciudadanía, y los aprendizajes permanentes involucrados en todo ello.

No obstante, el campo de la educación de adultos continúa en buena medida manejándose, teórica y prácticamente, con las mismas nociones obsoletas de hace medio siglo. Continúa creyéndose que la alfabetización de los adultos se resuelve en poco tiempo (una campaña o un programa de corta duración, unos cuantos días y hasta horas, una cartilla o un manual), con mínima inversión económica, con ayuda de personal voluntario y no especializado, y que puede dejarse librado a acciones episódicas y esporádicas.

La idea de que la *alfabetización* (aprender a leer y escribir) se resuelve en una etapa generalmente de corta duración, seguida de otra etapa llamada *post-alfabetización*¹ es una “solución” y un invento muy propio de la educación de adultos. En el caso de la educación infantil, el sistema escolar concede a niños y niñas por lo menos un año escolar

¹ Hay quienes proponen, además, una etapa de pre-alfabetización (ver, por ejemplo, Courtault 1989).

completo (9 meses de asistencia diaria, varias horas al día) para aprender a leer y escribir. Aún así, evaluaciones contemporáneas de rendimiento escolar y los altos índices de repetición que caracterizan al primer grado de la escuela en la mayoría de países en desarrollo, han llevado por ello hoy a plantear la necesidad de entender la alfabetización infantil no como una meta del primer grado sino de toda la educación básica o, cuando menos, de los cuatro primeros grados (Ferreiro 1980,1989,1992;IBE-UNICEF 1996;Torres 1997). Paradójicamente, de los adultos –de quienes suele afirmarse, por lo demás, que tienen más dificultades para la alfabetización que los niños- se espera que aprendan a leer y escribir en un corto programa de alfabetización, necesitado en esa medida irremediamente de una muleta llamada “post-alfabetización”.

En este documento sostenemos que la distinción entre alfabetización y post-alfabetización, y el modo como esta última ha venido planteándose y operativizándose en el ámbito de la educación de adultos

- (a) revela una concepción atrasada, estrecha, y eminentemente instruccional de la alfabetización como objeto de conocimiento y como proceso de enseñanza y aprendizaje, y
- (b) (b) refleja - y a la vez ha sido fuente de - muchas distorsiones teóricas y recurrentes problemas prácticos en el campo de la alfabetización y de la educación de adultos en general.

Abordaremos aquí algunos de esos problemas conceptuales y operativos que suelen acompañar a los programas de alfabetización de adultos y a los conocidos como de *post-alfabetización*. Aunque dichos problemas se presentan en la mayoría de países en desarrollo en el mundo entero, nos referiremos aquí principalmente a América Latina y el Caribe.

PROBLEMAS CONCEPTUALES

Post-alfabetización

- "Etapa de refuerzo de las habilidades recién adquiridas de lecto-escritura y cálculo en quienes han participado en un programa de alfabetización" (Vargas 1982:10).
- Etapa destinada a: a) retener y estabilizar las habilidades de la alfabetización, b) continuar aprendiendo más allá de las habilidades de alfabetización inicial, c) aplicar este aprendizaje para mejorar diversos aspectos de la vida personal, social y vocacional (Davé 1986).
- "Programas de seguimiento destinados a reforzar y ampliar las habilidades de la lectura y la escritura entre personas recién alfabetizadas" (UNESCO 1992:17).

Existen diversos significados y usos del término *post-alfabetización* en el marco de la educación de adultos. En la literatura sobre el tema, *post-alfabetización* aparece asociada a nociones como las siguientes:

NOCIONES CORRIENTES ASOCIADAS A LA DISTINCIÓN ALFABETIZACIÓN / POST-ALFABETIZACION

ALFABETIZACIÓN	POST-ALFABETIZACION
Alfabetización (inicial)	Refuerzo de la alfabetización (inicial)
Alfabetización (inicial)	Neo-lectura
Alfabetización (inicial)	Ampliación de la alfabetización (inicial)
Aprender los rudimentos de la lectura y la escritura (descifrado)	Aprender a leer y escribir comprensivamente (significado)
Descifrado	Alfabetización propiamente dicha
Aprender en la cartilla o manual	Aprender a leer textos reales (de la vida real)
Aprender a leer y escribir	Leer y escribir para aprender
Adquisición de la lectura y la escritura	Aplicación de la lectura y la escritura
Aprender a leer y escribir	Desarrollo de habilidades para el trabajo y la producción
Alfabetización	Educación básica de adultos
Alfabetización (inicial)	Alfabetización funcional
Alfabetización	Preparación para la entrada a la educación escolarizada
Alfabetización	Educación escolarizada
Campaña de alfabetización	Programa regular de educación de adultos
Programa (o proyecto) de alfabetización	Programa (o proyecto) de post-alfabetización
Alfabetización	Educación continua o educación permanente

Es en base a estas nociones que se diseñan y organizan tanto los programas de alfabetización como los llamados de post-alfabetización. Dichas nociones no se excluyen

unas a otras, sino que a menudo se intersectan y complementan entre sí. Todas ellas tienen en común la idea de la *alfabetización* como una etapa corta, de aprendizajes elementales e instrumentales, que culmina por lo general con un mero descifrado, y que requiere por ende continuarse en una segunda etapa que, en lugar de pensarse como continuidad y, por ende, como un momento superior dentro del proceso de alfabetización, pasa a verse como *post-alfabetización*, es decir, como un “más allá de la alfabetización”.

Por otra parte, es necesario recalcar que no existe a la fecha conocimiento fundamentado para establecer *cuánto tiempo de instrucción* se requiere para que una persona, niño o adulto, logre un nivel sustentable de alfabetización en su respectiva lengua ni cómo debe distribuirse ese tiempo (en cuántas etapas, niveles, etc.). Esto, entre otras cosas, porque la alfabetización no depende únicamente de la instrucción, y porque las variables individuales -edad, motivaciones y expectativas, idioma(s) de alfabetización, conocimiento previo, experiencia instruccional, etc.- y contextuales -condiciones generales de enseñanza y aprendizaje- tienen enorme importancia. En verdad, no existe conocimiento fundamentado y concluyente, ni a nivel teórico ni a nivel empírico, acerca de las diversas variables (cantidad de tiempo, frecuencia de la enseñanza, modalidad de instrucción, perfil del educador y del educando, condiciones de aprendizaje, metodologías, etc.) que intervienen en la adquisición de la alfabetización. Esto es particularmente cierto en el ámbito de la educación de adultos, donde los estudios y evaluaciones existentes al respecto son escasos, y sus resultados contradictorios, lo que hace imposible generalizar y, mucho menos, convertir conclusiones particulares en recomendaciones generales de política, como es frecuente hacer en este campo tanto a nivel nacional como internacional.²

◆ **Post-alfabetización como refuerzo a la *campaña* de alfabetización:** El planteamiento acerca de la necesidad de una fase de refuerzo (llamada post-alfabetización) ha estado estrechamente vinculado a la asociación entre *alfabetización de adultos* y *campaña de alfabetización*, y a la identificación de esta última con niveles elementales de alfabetización, sobre todo dada su masividad y por lo general corta duración.

La modalidad *campaña* (gubernamental, masiva, intensiva, con amplia movilización social) aparece por lo general como modalidad paradigmática de las acciones de alfabetización de adultos en los países en desarrollo. La *campaña*, a su vez, se ha asociado a situación revolucionaria, dada la recurrencia de este tipo de acciones en países que han transitado por procesos revolucionarios en las diferentes regiones del mundo (i.e. China, Cuba,

² La historia de la alfabetización de adultos ha estado signada por la búsqueda de “claves” universales para el “éxito” de los programas de alfabetización. Dos variables han tendido a dominar y disputar la atención: la variable TIEMPO (número de meses, horas, etc.; frecuencia y duración de las clases, etc.) y la variable METODO (el método más apropiado de enseñanza). No obstante, ni en términos de tiempo ni en términos metodológicos se cuenta con información confiable y concluyente, mucho menos generalizable, al “campo de la alfabetización de adultos”.

Etiopía, Grenada, Mozambique, Nicaragua, Tanzania, etc.). En esa medida, la noción de *campaña* ha estado también asociada a una fuerte dimensión político-ideológica.

Estas campañas nacionales se han destacado por su gran capacidad de movilización social, pero mucho menos por su efectividad en términos del aprendizaje de la lectura y la escritura. La propia masividad e intensidad de estos procesos ha llevado a plantearse y lograr metas más bien elementales de alfabetización.

La asociación *alfabetización = campaña* es muy fuerte y generalizada en el campo de la educación de adultos. De hecho, muchos de los problemas y soluciones identificados en el terreno de la alfabetización, por autores tanto nacionales como internacionales, tienen como referente central esta modalidad: la campaña. Hay, así, quienes afirman que uno de los objetivos de la post-alfabetización es precisamente remediar las fallas de las campañas masivas de alfabetización (Fordham 1985).³ Decía textualmente un autor latinoamericano: *"La alfabetización, por sí sola, no es suficiente para lograr la plena incorporación de los recién alfabetizados en la cultura escrita y los fenómenos de regresión en la lecto-escritura son de considerables proporciones y frecuentes. De otro lado, la alfabetización no suele establecer, por su propia naturaleza de campaña coyuntural, y las más de las veces de efectismo político, dentro de sus estrategias el enlace con la educación de adultos, ya sea dentro de los canales del sistema formal o dentro de los canales de una educación informal o permanente"* (Vargas 1982:11-12)

♦ **Alfabetización como "alfabetización" a secas; post-alfabetización como "alfabetización funcional"**: Estar alfabetizado es estar en capacidad de manejar la lengua escrita con solvencia: leer y escribir comprensivamente, leer y escribir para satisfacer necesidades de expresión, comunicación, información y aprendizaje relevantes a cada situación y contexto. En esta medida, la propia noción de "alfabetización funcional" —entendida como "el nivel de alfabetización requerido para funcionar de manera efectiva en la sociedad" (UNESCO 1992:16)- resulta redundante: la alfabetización o es funcional o no es alfabetización.⁴ Leer sin comprender, no es leer: es apenas descifrar. Escribir sin

³ Fordham enumera cuatro objetivos de la educación permanente: (a) remediar las fallas de las campañas de alfabetización; (b) reforzar y estabilizar las habilidades aprendidas; (c) permitir la aplicación de las habilidades de lectura y escritura en la vida profesional y otros campos; y (d) facilitar la participación del individuo en el desarrollo de la comunidad (en Rassekh, 1991:29). Esta definición de *educación permanente* está estrechamente vinculada al campo de la alfabetización y coincide con lo que otros podríamos denominar *educación básica de adultos*.

⁴ Es preciso advertir que el concepto de "alfabetización funcional" ha tendido a distorsionarse y reducirse en los últimos tiempos, entendiéndose a menudo por tal el desarrollo de habilidades específicas para el trabajo e incluso, más específicamente, de actividades generadoras de ingresos, a lo largo del proceso de alfabetización. Esta visión estrecha de "alfabetización funcional" ha llegado a dominar el análisis y las propuestas de política de alfabetización de adultos en algunos ámbitos internacionales (ver, por ejemplo, para el caso del Banco Mundial: Abadzi, 1994) y ha sido cuestionada en numerosas oportunidades (ver, por ejemplo: IIEP-UNESCO, 1991a). Dice, al respecto, refiriéndose a la evaluación del caso de Kenya, el

lograr expresar con claridad las propias ideas, y sin lograr que otros comprendan lo escrito, no es escribir: es apenas trazar, garabatear. Hay quienes, por eso, cuestionan el término “retorno al analfabetismo”, en tanto se trataría más bien de una alfabetización débil e incompleta, que no llega a producir genuinos alfabetizados sino apenas “neo-alfabetizados”.

En definitiva: la disociación entre *alfabetización* y *post-alfabetización* expresa una comprensión minimalista de la alfabetización como mero descifrado, dejándose para una etapa posterior, la post-alfabetización, el aprendizaje de la lectura y la escritura comprensiva, inteligente, con significado, con función y utilidad social.

◆ **Post-alfabetización como *aplicación de la lectura y la escritura*:** Esta distinción entre *alfabetización* como *adquisición* de la lectura y escritura, y *post-alfabetización* como *uso* de la lectura y la escritura, es propia de los enfoques y metodologías tradicionales de alfabetización, tanto a nivel infantil como adulto, dentro del sistema formal y en los programas de educación no-formal. En esta distinción se basa, entre otros, la visión mecanicista y rutinaria de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, que vacía al lenguaje (y al proceso de aprendizaje) de contenido y utilidad personal y social, que enseña a leer textos artificiales, pre-fabricados expresamente para la enseñanza, evitando el contacto con los textos y aplicaciones de la vida real, y que produce consecuentemente sujetos pre-alfabetizados, pre-lectores, pre-escritores. En verdad, la aplicación es un componente y una necesidad intrínseca del proceso de adquisición del lenguaje escrito, no una etapa posterior.

◆ **Post-alfabetización como aprendizaje de contenidos útiles para la vida y el trabajo:** Esta conceptualización de post-alfabetización resume la distinción usual entre “aprender a leer (y escribir)” y “leer (y escribir) para aprender”. La noción, en definitiva, de alfabetización esencialmente como descifrado, sin contenido, o sin contenidos relevantes: la alfabetización como aprendizaje de unidades lingüísticas (letras, sonidos, sílabas, palabras, oraciones, textos) construidas prestando atención a su morfología (grado de complejidad de grafemas y fonemas, etc.) antes que a su relevancia y pertinencia para quien aprende.

◆ **Post-alfabetización como *programa o proyecto de post-alfabetización*:** Subsiste la idea generalizada de que reforzar la alfabetización (la “post-alfabetización”) pasa por más clases, más instrucción, un nuevo programa o proyecto educativo adosado al anterior. Se desconoce, así, la existencia de otras instancias de aprendizaje, y la importancia crítica del propio entorno (el desarrollo de un “ambiente letrado” y de una “cultura letrada”) en el

informe del IIEP-UNESCO París: “Debería haber un respecto elemental en torno al hecho de que los alumnos se inscriben en una clase de *alfabetización*. Si bien también pueden estar interesados en involucrarse en un proyecto de generación de recursos, los dos aspectos del programa son diferentes” (*op.cit.*, :132).

desarrollo de las competencias de la lectura y la escritura. Esta visión eminentemente instruccional y escolar de la alfabetización se aplica no sólo a la conceptualización de la post-alfabetización sino también a la etapa considerada de alfabetización propiamente dicha.

♦ **Post-alfabetización como *educación continua o educación permanente*:** Muchos asocian post-alfabetización con educación permanente o continua. De este modo, se niega a la alfabetización su carácter de aprendizaje permanente, en continuo desarrollo y perfeccionamiento; se reduce la noción de educación permanente a un campo y un objetivo muy específicos; se distorsiona el concepto mismo de educación permanente, la cual no se limita a la educación de adultos sino que abarca todas las etapas y edades de una persona desde su nacimiento.⁵

PROBLEMAS OPERATIVOS

♦ **Falta de parámetros claros para delimitar los programas de “alfabetización” y “post-alfabetización”**

En el campo de la educación de adultos, los programas denominados de “alfabetización” tienen alcances y duraciones muy distintas, pudiendo ir desde unos pocos meses e incluso unas pocas semanas, hasta programas de dos, tres y hasta cuatro años de duración, algunos con equivalencia (y certificación) respecto del ciclo primario regular del país. Estas diferencias coexisten dentro de un mismo país e incluso dentro de una misma zona, creando así confusión y desconcierto entre los propios beneficiarios de estos programas, e impidiendo la comparación entre estos.

Al plantearse como inexorable la necesidad y la secuencia entre una etapa llamada *alfabetización* y otra llamada *post-alfabetización*, los encargados de planificar y organizar planes y programas de alfabetización de adultos generalmente desestiman la importancia de fijar estándares y metas claras de aprendizaje, confiando en que la etapa siguiente – a su vez vagamente definida como “*post-alfabetización*”- tomará la posta a partir del nivel al que se llegue. Al no especificarse los niveles y competencias esperables al término del programa de alfabetización, la planificación de la post-alfabetización carece de parámetros claros de referencia. El ciclo vuelve a repetirse dentro de esta última, al no tenerse tampoco parámetros claros para definir las competencias y los perfiles que debería tener un “post-alfabetizado”.

En la práctica, la ambigüedad e imprecisión con que se define conceptual y operativamente el término “alfabetización” (tema siempre repetido, pero respecto del cual

⁵ La Comisión Delors, en su informe, recupera y destaca precisamente esta noción de *educación permanente* como *educación a lo largo de toda la vida*, invitando a superar la asociación tradicional entre *educación permanente* y *educación de adultos*. (Ver Delors, 1996:112).

no se hace nada, en tanto no se lo ve como un problema) lleva a que cada institución y cada programa adopte criterios propios acerca de qué abarca y dónde termina la *alfabetización* y dónde comienza y hasta dónde se extiende la *post-alfabetización*.⁶ La falta de definiciones y parámetros claros dificulta la planificación, entorpece la ejecución e impide la evaluación así como la comparación entre programas (nominalmente) similares. De hecho, estudios y diagnósticos que hacen referencia a la alfabetización o a la post-alfabetización, están por lo general incluyendo bajo un mismo paraguas programas de muy diversa índole, alcance y duración, lo que hace imposible compararlos y, más aún, hacer generalizaciones. En este sentido, las conclusiones a las que arriban la mayor parte de los macroestudios y diagnósticos internacionales son poco confiables, y sus conclusiones (y consiguientes recomendaciones) deben ser puestas en tela de juicio.⁷

◆ Débil y tardía planificación de la post-alfabetización

En el discurso de la educación de adultos es corriente la afirmación acerca de la necesidad de una planificación integral y conjunta de alfabetización y post-alfabetización, a fin de garantizar no sólo la coherencia entre ambas etapas sino su secuencia inmediata. No obstante, todas las energías y esfuerzos suelen invertirse en la etapa considerada de alfabetización, descuidándose la planificación oportuna de ese "después de la alfabetización".

Esto refleja, entre otras cosas, la arraigada visión de la alfabetización como un objetivo sencillo y como una etapa terminal. Pero deriva, también, de una contradicción real en el interior de muchas instituciones: dada la limitación de recursos financieros y de recursos humanos calificados en este campo, es generalmente el mismo equipo humano encargado de la alfabetización el que se ve involucrado en el diseño y ejecución de la post-alfabetización, lo que hace imposible atender simultáneamente la ejecución de la alfabetización y la programación de la fase siguiente.⁸

⁶ Una dimensión más de esta diversidad de acepciones es la inclusión (o no) del cálculo dentro del concepto de alfabetización. En este trabajo estamos entendiendo alfabetización como adquisición del lenguaje escrito (lectura y escritura). En América Latina subsisten e incluso coexisten ambas nociones de alfabetización: lectura y escritura, y lectura, escritura y cálculo.

⁷ Es el caso de muchos estudios citados recurrentemente en las bibliografías internacionales sobre el tema alfabetización/educación de adultos. Es, concretamente, el caso de un estudio encargado por el Banco Mundial y publicado en 1994 (Abadzi, 1994), el cual, en base a revisión bibliográfica, concluye con un diagnóstico de la situación y perspectivas de la alfabetización de adultos a nivel mundial (países en desarrollo) y propone una serie de recomendaciones de política, incluyendo cuestiones operativas, operativo, organizativas e incluso pedagógicas.

⁸ Esta situación se ha repetido en las diversas campañas nacionales de alfabetización que han tenido lugar en la región, tanto las realizadas en contextos revolucionarios (Cuba, 1961; Nicaragua, 1980; y Grenada, 1979) como no revolucionarios (Ecuador, 1988). Ver, al respecto: Torres 1984, 1985, 1987, 1989, 1990a,b,c, 1991.

La situación se repite una y otra vez: la fase de post-alfabetización empieza a planificarse tardíamente, una vez que el plan de alfabetización está ya avanzado o incluso concluido. En estas condiciones, también el inicio de esta fase se posterga, a menudo con altos costos en términos de la motivación y el aprendizaje sostenido de los alfabetizandos.

De este modo, llegado el momento de dar continuidad al programa de alfabetización, lo común son las soluciones-parche, de corto alcance, atadas a las necesidades inmediatas y coyunturales. Cuando llega a organizarse un programa regular de educación de adultos, éste a menudo resulta de un proceso ciego, no planificado de antemano, lo que lleva a improvisaciones e incluso a una revisión completa de lo hecho "por trozos".⁹

◆ Falta de personal calificado y especializado

La escasez de recursos humanos especializados en alfabetización de adultos es una realidad en la mayoría de países en desarrollo. Esta debilidad se torna más evidente en el campo de la neo-lectura que, no obstante ser una realidad muy extendida en estos países, abarcando el amplio espectro de los llamados *analfabetos funcionales*, es un fenómeno aún poco comprendido y analizado.

La etapa de neo-lectura es tierra de nadie. Los materiales de capacitación y divulgación que producen tanto el Estado como los organismos no-gubernamentales no son materiales pensados para lectores amateurs, sino para lectores avanzados. Los métodos de enseñanza empleados tampoco logran ubicarse en el momento y en las necesidades de un neo-lector adulto, inseguro de lo que sabe pero ansioso por avanzar y explorar usos cotidianos de la lengua escrita: bien lo remolcan hacia atrás, entendiendo el "refuerzo" como un volver a repasar sílabas, trazos, unidades sueltas y sin sentido; bien lo empujan violentamente hacia adelante, enfrentándolo a situaciones y tareas para las que no se siente preparado.

Lo cierto es que la pedagogía en el campo de la educación de adultos ha avanzado muy poco en el ámbito específico de la alfabetización, subsistiendo enfoques y métodos de enseñanza que son, hoy por hoy, aún más atrasados que los que priman en el campo de la alfabetización infantil, campo este último que se ha nutrido de conocimiento fresco y que ha experimentado grandes avances en los últimos tiempos, muy particularmente en

⁹ En el caso del Ecuador, desde el arranque de la campaña se ofreció al país la continuidad del proceso alfabetizador, asegurando a los nuevos alfabetizados la posibilidad de seguir aprendiendo. Dicha continuidad se pensó no en términos de una post-alfabetización estrecha, sino de un programa regular de educación básica de adultos. No obstante, el propio avance de la campaña fue mostrando la necesidad de ampliar la mira, planteando al país un proyecto educativo abarcador y de mayor alcance, capaz de capitalizar y multiplicar el impacto educativo y social generado por la campaña así como el momento favorable al cambio educativo dinamizado por ésta. Este fue el Programa Nacional "El Ecuador Estudia" (1990-92), dentro del cual la educación de adultos pasó a ser sólo uno de sus componentes. Ver al respecto: Torres 1991,1992. Sobre la campaña ecuatoriana ver: http://www.fronesis.org/ecuador_cna.htm

América Latina. Mientras que en la alfabetización de adultos el estancamiento es notorio, la alfabetización infantil se revela hoy como un campo sumamente dinámico y renovador, con enorme potencial para construir una cultura pedagógica alternativa en el medio escolar.

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

La alfabetización de adultos -tanto las campañas masivas y puntuales como los programas con mayor estabilidad y sistematicidad, tanto las acciones gubernamentales como las no-gubernamentales- se caracteriza en general por condiciones muy precarias de enseñanza y aprendizaje (corta duración, horarios en tiempos marginales, escasa formación de los educadores, mala infraestructura, falta de materiales didácticos o materiales de mala calidad, métodos inadecuados de enseñanza, etc.) y se plantean metas muy modestas de aprendizaje de la lectura y la escritura. En estas condiciones, aún aquellas acciones que se plantean metas más ambiciosas, logran por lo general apenas un nivel de alfabetización inicial. El perfil de alfabetizado resultante es comúnmente el de un neo-lector que continúa batallando con aspectos instrumentales de la lectura y la escritura. En esas condiciones y dado ese punto de partida, la post-alfabetización suele plantearse como una etapa de desarrollo y consolidación de lo aprendido, a la vez que de tránsito hacia la lectura y escritura comprensivas en el mundo real (periódicos, boletines, rótulos, etiquetas, formularios, etc).

Sin embargo, los textos de post-alfabetización que usualmente se elaboran no parten de un diagnóstico del perfil real de ese neo-lector. Típicamente, los materiales didácticos que se elaboran para esta etapa son excesivamente complejos, presuponiendo un lector avezado que no es tal. Más de una vez, ello ha llevado a diseñar, de emergencia, materiales intermedios, retirando los ya en circulación.¹⁰

◆ **Falta de capitalización de las lecciones aprendidas a lo largo de la etapa de alfabetización**

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

En muchos sentidos, la etapa siguiente vuelve a partir de cero, en ausencia de una evaluación profunda e integral de la etapa de alfabetización. Tal evaluación, cuando se

¹⁰ Este fue, por ejemplo, el caso en Nicaragua, al término de la Cruzada Nacional de Alfabetización (1980). Los primeros materiales que se elaboraron para la etapa de Sostenimiento, inmediatamente posterior a la Cruzada, mostraron ser excesivamente complejos para el egresado promedio de la Cruzada, por lo que debieron ser retirados y re-elaborados en la marcha.

hace, tiende a centrarse en los aspectos cuantitativos: número de alfabetizados, índices de analfabetismo residual, etc. Los aspectos cualitativos, es decir, los verdaderamente importantes cuando lo que está en juego es el aprendizaje, no tienen la misma prioridad.

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

◆ **No se resuelve bien la incorporación de nuevos educandos al proceso**

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

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

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

De hecho, América Latina -y los países en desarrollo en general- viene no sólo produciendo *analfabetos puros* (aquellos que nunca pudieron entrar a la escuela) sino ejércitos de *analfabetos funcionales*, resultado de débiles o incompletos esfuerzos de alfabetización y educación básica de adultos, y de la falta de oportunidades para ejercer la lectura y la escritura en la vida cotidiana de manera significativa.

CONCLUSIONES

□ El verdadero desafío radica en ofrecer a todos, niños, jóvenes y adultos, no sólo acceso a la alfabetización -con los niveles y modalidades de intervención necesarios en cada caso a fin de asegurar un nivel aceptable de manejo de la lectura y la escritura- sino

una educación básica capaz de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, incluida la alfabetización.

□ La alfabetización tiene sentido y utilidad personal y social para los individuos cuando por tal se entiende la capacidad para leer y escribir comprensivamente, con sentido, y de manera autónoma, aprovechando el lenguaje escrito como herramienta de expresión, comunicación, aprendizaje y goce intelectual y espiritual. Esto implica un proceso sostenido y una variedad de intervenciones, incluyendo no únicamente una oferta instruccional (programa, campaña, curso, etc) sino la creación de un “ambiente y una cultura letrada” que, entre otras cosas, asegure el acceso a materiales de lectura así como la posibilidad de escribir creativamente.

□ El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que atraviesa por diferentes etapas, y cuyo desarrollo y perfeccionamiento no tiene, estrictamente, fin. Es preciso superar la concepción tradicional, pre-científica de la alfabetización, que ve a ésta como un aprendizaje mecánico, de codificación y descodificación, separado del sentido, el significado y la aplicación del lenguaje escrito en situaciones y problemas de la vida diaria. Aprender a leer y escribir, y reforzar y desarrollar ese conocimiento, son parte de un mismo y único proceso de alfabetización. En esa medida, la propia noción de *post-alfabetización* no tiene sentido. Lo que hay son distintos momentos de desarrollo y dominio de la alfabetización.

□ La conceptualización y práctica de la alfabetización en el campo de la educación de adultos, particularmente en los países en desarrollo, exhibe grandes debilidades. Estas debilidades tienen explicaciones históricas concretas, que tienen que ver tanto con los *sujetos y beneficiarios* típicos de los programas de alfabetización (doblemente discriminados de las políticas educativas, en tanto analfabetos y en tanto adultos), como con el propio *campo de la alfabetización*, un campo atrasado y conservador, proclive al discurso innovador pero anclado en viejas concepciones y prácticas, no sólo en el ámbito de la educación formal y la cultura escolar sino también en el ámbito de la educación no-formal. El actual desprestigio y virtual abandono de la educación de adultos, y la alfabetización de adultos en particular, ha utilizado estas debilidades para desahuciar la alfabetización/educación de adultos como una inversión inútil, costosa, sin rédito ni en términos pedagógicos ni en términos económicos y sociales. Es fundamental, por esto, remontar el campo, remozando y revitalizando tanto la práctica como la producción intelectual. La precaria conceptualización y los bajos niveles de teorización e investigación que subsisten dentro del campo no permiten avanzar. Avanzar implica, entre otras cosas, revisar críticamente la literatura existente sobre el tema, rehuyendo las conclusiones y generalizaciones fáciles que proveen a menudo los macrocompendios internacionales, basados por lo general en estudios y experiencias muy diferentes entre sí, y cuestionables por tanto no sólo en sus conclusiones sino en sus métodos de recolección, análisis e interpretación de la información disponible.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

ABADZI, Helen, *What We Know about the Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?*, World Bank Discussion Papers, N° 245, Washington D.C., 1994.

ASSMAN, Hugo (coord.), *Nicaragua triunfa en la alfabetización. Documentos y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización*, DEI-MED, San José, 1981.

DAVE, R.H., A. Ouane y A.M. Ranawera (eds.), *Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education in Brazil, Colombia, Jamaica and Venezuela*, UIE, Hamburg, 1986.

DELORS, Jacques, et. al., *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

DUMONT, Bernard, *Antes que la alfabetización: la pre-alfabetización, Cuestiones de Alfabetización*, UNESCO, Catalunya, 1990.

ECUADOR-CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACION "MONSEÑOR LEONIDAS PROAÑO"/UNICEF, *Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño". Informe de Evaluación Final*, Quito, 1990.

FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky, *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1980.

FERREIRO Emilia (coord.), *Los hijos del analfabetismo: Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, Siglo XXI, México, 1989.

FERREIRO, Emilia, "Children's Literacy and Public Schools in Latin America", in: Wagner, D. and L. Puchner (eds.), *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Sage Publications, Newbury Park, 1992.

FERREIRO, Emilia, L. Navarro, S. Vernon, M.L. Loperena, E. Taboada, Y. Corona, M. E. Hope y J. Vaca, *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, DIE, Cuadernos de Investigación Educativa, N° 10, México, 1992.

FORDHAM, Paul (ed.), *One Billion Illiterates, One Billion Reasons for Action*, ICAE, Toronto, 1985.

HIRSHON, Sheryl and Judy Butler, *And Also Teach Them to Read*, Lawrence Hill Publishers Inc., Connecticut, 1983.

IBE-UNICEF, *School Repetition: A Global Perspective*, Geneva, 1996.

IIEP-UNESCO, *The Kenya Literacy Programme: A View from Below*, Paris, 1991a.

IIEP-UNESCO, *The Tanzania Literacy Programme: A View from Below*, Paris, 1991b.

JONES, P.W, *Literacy and basic education for adults and young people: review of experience*, A special study for the World Conference on Education for All, UNESCO, 1990.

RASSEKH, Shapour, *Perspectives on Literacy: A Selected World Bibliography*, UNESCO, Paris, 1991.

TORRES, Rosa María, Nueve tesis sobre la alfabetización alternativa: reflexiones en torno a la experiencia nicaragüense, *Cuadernos Pedagógicos*, N° 3-4, Fundación Fernando Velasco, Quito, 1983a.

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

TORRES, Rosa María, Educación y democracia en la Granada revolucionaria, *Cuadernos de Pensamiento Propio*, No. 12, INIES-CRIES, Managua, 1984.

TORRES, Rosa María, *Nicaragua: revolución popular, educación popular*, CRIES-Editorial Línea, México, 1985.

TORRES, Rosa María (ed.), *Alfabetización popular: diálogo entre 10 experiencias de Centroamérica y el Caribe*, CRIES/CEAAL, Quito, 1987.

TORRES, Rosa María, *National Adult Literacy Action in Latin America: A Critical Review*, *Bulletin*, N° 19, UNESCO-OREALC, Santiago, 1989.

TORRES, Rosa María, Latin America in the Advent of the International Literacy Year: Lessons from the Ecuadorian Experience, *Adult Education and Development*, N° 34, DVV, Bonn, 1990a.

TORRES, Rosa María, *Alfabetización de adultos en América Latina: Problemas y tareas*, CIUDAD, Quito, 1990b.

TORRES, Rosa María, Illiteracy and Literacy in Latin America and the Caribbean: Between Inertia and a Break With The Past, *Prospects*, No. 76, Vol. XX, N° 4, UNESCO, Paris, 1990c.

TORRES, Rosa María, The "Monsignor Leonidas Proaño" Literacy Campaign and the "Ecuador Studies" National Program, UIE, Hamburg, 1991 (mimeo).

TORRES, Rosa María, *Alfabetización y Derechos Humanos: La Campaña "Monseñor Leonidas Proaño" del Ecuador*, Quito, 1992 (unpublished).

TORRES, Rosa María, Literacy for All: Twelve Paths to Move Ahead, *Convergence*, No. 4, ICAE, Toronto, 1994.

TORRES, Rosa María, "Child Literacy: A Critical Challenge of Contemporary School Systems", *Education News*, No.17-18, Special Issue, UNICEF, New York, February 1997.

UNESCO-International Bureau of Education (IBE), *A Literate World*, Geneva, 1992.

UNESCO-OREALC, *Medios de comunicación al servicio de la alfabetización y postalfabetización*, Santiago, 1991.

VARGAS, Raúl, *Materiales educativos y post-alfabetización*, UNESCO-CREFAL, Pátzcuaro, 1982.

WAGNER, Daniel, *Literacy: Developing the Future*, International Yearbook of Education, Vol. XLIII, UNESCO-IBE, Paris, 1992.