

EL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN *Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores**

CAYETANO DE LELLA
ANA MARÍA EZCURRA

Este documento es una reseña de los principales elementos teórico-metodológicos y los resultados más relevantes de una investigación evaluativa sobre el Programa Nacional de Alfabetización de la República Mexicana (PRONALF) realizada durante el año de 1982 a solicitud de sus responsables institucionales.¹ En ella intervinieron activamente los propios alfabetizadores —función básica del sistema— con quienes se constituyeron grupos *ad hoc* para discutir los diversos aspectos del Programa. Estas reuniones grupales fueron coordinadas con una determinada concepción operativa —que propicia centrarse en la tarea— y posteriormente se analizaron las significaciones colectivas así producidas.

I. Antecedentes

Mencionaremos ciertos antecedentes mínimos con el fin de ofrecer un contexto institucional e histórico del estudio que se presenta.

El Programa Nacional de Alfabetización —objeto de la aproxima-

* Agradecemos la colaboración prestada por los investigadores Licenciados Diana Guadalupe Carbajosa, María Isabel Jiménez, Maura Rubio, Enrique Safa, María del Carmen Torres, María del Lourdes Valenzuela y Óscar Zires.

¹ Los datos que aquí se analizan han sido tomados del *Informe Final* titulado *Evaluación del proceso de alfabetización por los alfabetizadores*, México, 1982, 317 pp., mimeo. En él se exponen las principales bases teóricas que fundaron el discurso de los alfabetizadores; ciertas implicaciones metodológicas de la concepción operativa de grupos; las configuraciones emocionales de los alfabetizadores ante las resistencias de los adultos; el análisis del discurso moral del “servicio” y “la ayuda” y los sujetos construidos discursivamente; la utilización, valoración y caracterización del método por parte de los alfabetizadores; el uso que ellos hacen de los materiales didácticos; los problemas derivados de su capacitación y de diversas cuestiones organizativas y, por último, las principales recomendaciones derivadas del análisis.

ción diagnóstica realizada— se creó en marzo de 1981, con el fin de “ofrecer a todos los mexicanos analfabetos mayores de 15 años que la demanden, la oportunidad de alfabetizarse y hacer uso de la lectura, la escritura y el cálculo elemental”. (SEP, 1981: 9.) Para instrumentar dicha creación se constituyó la Coordinación Nacional del Programa, con carácter temporal, habida cuenta de que el mismo tendría una duración inicial de un año. La meta que se planteó para ese año fue lograr que usaran la lectura y la escritura un millón de analfabetos. El Programa fue dividido en períodos de alfabetización; éstos se definieron como “el conjunto de actividades que deben llevarse a cabo en una o más localidades simultáneamente para alfabetizar al mayor número posible de los iletrados que ahí habiten”. (SEP, 1981: 11.)

La duración que inicialmente tuvieron los períodos de alfabetización fue de cinco meses. El primero de ellos se dedicaría a las actividades de sensibilización y motivación intensiva de la población en general, a la detección e incorporación de analfabetos, organización de los grupos de alfabetización y capacitación de los alfabetizadores; en los siguientes cuatro meses se realizaría la alfabetización. Ésta se llevaría a cabo en grupos formados por diez adultos en promedio, conducidos por un alfabetizador; en el proceso de alfabetización se utilizaría el método de la palabra generadora.² Para apoyar el proceso de alfabetización se elaboraron un *Manual del Alfabetizador* y láminas y carteles para apoyar la discusión de temas y la descomposición y formación de nuevas palabras y frases. Asimismo, se imprimió un cuaderno de trabajo para el adulto destinado al aprendizaje de las matemáticas.

La capacitación de los alfabetizadores tenía como contenido fundamental las funciones, actividades y actitudes del alfabetizador y el conocimiento de los procedimientos para aplicar el método de la palabra generadora. Además, según se planteó, la metodología de la capacitación debía ser participativa, reduciendo al mínimo las exposiciones verbales por parte del capacitador. La duración de la capacitación era de 30 horas aproximadamente.

Con la creación del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), en septiembre de 1981, el Programa de Alfabetización pasó a formar parte de aquél, dentro de su Dirección de Alfabetización. Por otra parte, el período de alfabetización fue ampliado en su duración, abarcando ocho meses: dos para las labores de sensibiliza-

² Con ese fin se determinaron catorce palabras para su empleo indistinto en toda la República Mexicana: pala, vacuna, basura, medicina, cantina, trabajo, guitarra, familia, leche, tortilla, piñata, casa, mercado —o México— y educación.

ción, motivación, organización de grupos y capacitación, etcétera, y seis para el proceso de alfabetización. Además, se elaboraron nuevos apoyos didácticos para el adulto, como los cuadernos de trabajo para facilitar el aprendizaje y ejercitación de la lecto-escritura.

Paulatinamente, se fueron diversificando las alternativas de atención a los adultos. Además de la llamada modalidad directa grupal (un grupo de alfabetizandos conducidos por un alfabetizador), se introdujeron las modalidades de alfabetización con apoyo de la televisión, de la radio e, incluso, la individual, para quienes no tuvieran posibilidad de incorporarse a un grupo. A este Programa (PRONALF), se refieren las opiniones, actitudes y valoraciones de los alfabetizadores y las consideraciones que se formulan en los puntos siguientes.

II. El objeto de estudio. Bases teóricas de la investigación

La investigación partió de una caracterización previa del objeto, concebida como una construcción teórica provisoria que permitiera sustituir prenociones propias del sentido común. (Bourdieu, 1974.) Dicha aproximación al objeto —jerarquizada como prioritaria— condujo a un examen de los requerimientos metodológicos propios del mismo. De este modo, se seleccionó un enfoque epistemológico que explorara las condiciones y límites de la validez de conceptos y técnicas en el caso particular abordado y que, por lo tanto, afirmara la existencia de rigores específicos, resaltando la interrogación por el objeto y, posteriormente, por sus exigencias metodológicas. Asimismo, el estudio se diseñó con el propósito de responder a ciertos problemas de investigación; o sea, como una indagación exploratoria. Ello no sólo se debió a la ausencia de hipótesis previas, sino también a la idea de que la construcción del objeto constituye un requisito primordial de la investigación científica.

Hacia un primer acercamiento al objeto

El objeto fue delineado como una articulación compleja entre formaciones discursivas y configuraciones emocionales, vigente en el funcionamiento grupal e institucional, que determinara en buena medida lo que se podía hacer y lo que no —en este caso, en los grupos de alfabetización.

Esta articulación, que se entendió como una instancia imaginaria, estaba “más allá” de los miembros individuales porque era el resultado colectivo de condiciones sociales de producción y porque, a su vez, provocaba “efectos” también colectivos. Y no porque fuera necesariamente ilusoria, sino porque era un espacio de significaciones organizadas y eficaces. Por otro lado, no se la conceptualizó como “estructura” sino como “formación” o “configuración”, elección que se fundamentará más adelante. Dichas formaciones pueden ser simultáneamente estudiadas con recursos teóricos del análisis del discurso y del enfoque operativo de los grupos, perspectivas que se utilizaron en esta investigación.³

No debe pensarse en los alfabetizadores, en su inserción en el PRO-NALF, como un grupo “real” —con “experiencia grupal”—, ya que no se da una interacción sistemática y múltiple entre todos sus miembros. Sin embargo, se partió de la hipótesis de que los alfabetizadores participan lo mismo de una instancia compartida como de la mencionada, lo que nos convierte —como se verá posteriormente— en sujetos institucionales.

Por otra parte, en tanto los alfabetizadores fueron reunidos en sesiones diagnósticas grupales *ad hoc*, se mantuvo la hipótesis de que las verbalizaciones allí recogidas podían ser emergentes de una o más formaciones imaginarias actuantes en los alfabetizadores a nivel institucional.

Los resultados de esta investigación confirman que los alfabetizadores poseen formaciones discursivas y emocionales en común y muestran que muchas de sus heterogeneidades son un espectro restringido de respuestas relativamente estereotipadas a conflictos también comunes. Esas configuraciones colectivas son susceptibles tanto de descripción como de un análisis en términos de “efectos” y condiciones sociales de aparición. En síntesis, dichas formaciones —así como la indagación inicial de sus condiciones de posibilidad y de sus eventuales “efectos”— constituyen el objeto de análisis de la presente investigación.

³ El enfoque operativo, en sus desarrollos actuales, sostiene justamente la presencia de una instancia construida y eficaz para la cual se reserva la noción de grupo —mientras que la “experiencia grupal” remitiría a lo vivido por los miembros en su interacción. En el presente trabajo, la conceptualización de esas “formaciones” excede el territorio de lo grupal y se expande al ámbito institucional. “La instancia construida [...] es un espacio estructurado imaginario, en el cual se desenvuelven una serie de escenas, diálogos, movimientos, que, aunque provocados o armados por el grupo real, no tienen con éste una relación inmediata o puntual [...] Esa instancia imaginaria construida por el aporte de los integrantes del grupo real, luego va a mantener cierta autonomía de ellos y va a intervenir

El análisis del discurso

El concepto de discurso es aún materia de polémica.

Una opción teórica es aquella que se refiere a la opacidad o transparencia de lo discursivo. En términos muy generales, asumimos la tesis de que la literalidad del sentido no lo agota. En efecto, los contenidos implícitos y la organización del discurso son, asimismo, portadores de significación.

Otra opción teórica remite al problema de la extensión con que se usa dicho concepto de discurso. Para algunos enfoques, lo discursivo se define como constitutivo de lo social y produce como efecto la construcción de sujetos históricos. (Cfr. Laclau, s/f.) En esta perspectiva, lo discursivo alude a un tipo de relaciones, no necesarias o determinadas contextualmente; es decir, se pone énfasis en la existencia de una cierta indeterminación contextual. De ahí deriva la importancia del concepto de articulación, entendida como no predeterminada por el contexto ni como materia de una necesidad lógica, sino como resultado de un sistema de restricciones. La relación no necesaria sería un vínculo discursivo, una relación de sentido, fundamentalmente diferencial.

Creemos que esta ampliación de la noción de discurso corre el riesgo, entre otros, de diluir la especificidad del objeto que ha de ser pensado como objeto teórico delimitable que da cuenta de una dimensión específica de análisis de lo social. Así, en un sentido más restringido, el discurso es aquí retomado en el contexto de una lingüística transfrásica: lo primario es el discurso entero, considerado como una totalidad de significación. Lo definimos como una práctica social enunciativa, eficaz, que ha de ser abordada tomando en cuenta sus condiciones sociales de producción, que —al menos en algunos casos— pueden ser estudiadas a partir de la indagación de los aparatos de hegemonía y de la coyuntura en que éstos se inscriben. (Cfr. Giménez, 1982.)

Por lo tanto, el discurso es circunscrito como un texto y como una práctica a la vez; o sea, como una práctica enunciativa, que es capaz de promover “efectos” —ciertamente, converge a la producción de sujetos, por ejemplo—, pero que también es “efecto” de condiciones sociales de producción delimitables, susceptibles de identificación y de análisis⁴ En esta investigación la búsqueda de dichas condiciones

provocando o estimulando ciertos comportamientos en aquellos mismos integrantes”. (Bauleo, 1983a: 40.) Véase Bauleo (1983b).

⁴ Estas condiciones no son entendidas como inexorables, “necesarias”, conver-

de posibilidad se orientó, sobre todo, a desentrañar interpelaciones institucionales —del propio PRONALF. De ahí que se llevó a cabo un somero abordaje del discurso del Programa, particularmente en las diversas versiones del *Manual del Alfabetizador*, tendiente a dilucidar sus espacios de encuentro y desencuentro con los alfabetizadores.

Por otra parte, el texto es cuestionado en su “espesor” ideológico. Lo enunciativo es una forma, entre otras, de expresión de lo ideológico y de las ideologías⁵ que, como formaciones precisas, inciden decisivamente en lo que se hace y no se hace socialmente. Las verbalizaciones de los alfabetizadores son vistas como emergentes de configuraciones ideológico-discursivas que condicionan su práctica de enseñanza. Para este trabajo, hemos utilizado como equivalentes las nociones de formación discursiva e ideológica —si bien sabemos que la cuestión de los lazos entre lo discursivo y lo ideológico aún no se encuentra teóricamente saldada. Dicha identificación se justifica por el hecho de que la única modalidad de expresión de lo ideológico que esta investigación recoge es la discursiva.

Parafraseando a M. Foucault diremos que en el caso de que se pudiera describir, entre cierto número de enunciados, un sistema de dispersión; que entre los objetos, las elecciones temáticas, los propósitos, medios y antagonistas, las modalidades enunciativas, los tipos de discurso, los estereotipos implícitos se pudiera definir una regularidad —un orden, correlaciones, transformaciones—, se dirá, por convención, que se trata de una formación ideológica (discursiva). (Ezcurra, 1980: 35.)

Asimismo, se usan indistintamente los términos “formación” y “configuración”, en la medida que se pone énfasis tanto en los aspectos transformacionales —de constante desarticulación y rearticulación— como en los matices sistémicos. Es decir, por un lado se busca resaltar la existencia de fijaciones de sentido —y entonces, hay “sistema” y “configuración”— y, por otro, la operación de sobredeterminaciones móviles y cambiantes —y es ahí cuando es más propio el término “formación”.

Por último, no es conveniente restringir el análisis sólo a ciertos

gentes y lineales:

Claro está que la historia desde hace mucho tiempo no busca ya comprender los acontecimientos por un juego de causas y efectos en la unidad informe de un gran devenir, vagamente homogéneo o duramente jerarquizado; pero eso no es para encontrar estructuras anteriores, ajenas, hostiles al acontecimiento. Es para establecer series diversas, entrecruzadas, a menudo divergentes, pero no autónomas, que permiten circunscribir el “lugar” del acontecimiento, los márgenes de su azar, las condiciones de su aparición. (Foucault, 1980.)

⁵ Para esta distinción puede consultarse a E. de Ipola (1982).

“dominios” del discurso, pero menos aún señalar alguno —o algunos— de ellos como *la* dimensión pertinente de indagación. Para la presente investigación se seleccionaron ciertas dimensiones que se han mostrado como particularmente ricas: los procedimientos de implicación,⁶ lo verosímil,⁷ la redundancia y la ambigüedad —con lo cual se encaran tanto los contenidos implícitos como la organización discursiva, a los que se hizo referencia previamente. Esta elección no agota las posibilidades en lo relativo a “dominios” de análisis, sólo re-toma una alternativa que se ha verificado como fructífera, incluso en otros trabajos.

No es factible exponer aquí las técnicas con las que se exploró cada una de las dimensiones citadas; solamente cabe resaltar que, para reconstruir la información implícita, se dio relieve a los subcódigos connotativos, entendidos como sistemas de equivalencias y oposiciones de ejes semánticos.

Las formaciones emocionales

Para conceptualizar ciertos procesos psíquicos que operan en la práctica del alfabetizador se ha empleado, analógicamente, la noción de formación emocional. Con este término aludimos al carácter móvil, a la vez que sistémico, de los procesos psicosociales implicados. Dichas formaciones han sido examinadas a través del estudio de los conflictos y miedos básicos;⁸ mecanismos de defensa,⁹ y principales vínculos (ambivalentes o divalentes).¹⁰

Esta investigación ha confirmado que ciertas configuraciones dis-

6 Esta dimensión alude a la información implícita presente en el discurso. Puede estudiarse por medio del análisis de preconstruídos, giros impersonales, énfasis, etcétera. O. Ducrot es uno de los autores que más ha desarrollado la cuestión de los implícitos discursivos. Puede consultarse a Ducrot (1972) y a Puig (1979).

7 Para abordar lo verosímil se tomaron en cuenta los trabajos presentados en *Lo verosímil*, Tiempo Contemporáneo, Colección Comunicación, Buenos Aires, 1972.

8 Estos conceptos son definidos, provisoriamente, siguiendo a J. Bleger (1977). Se entiende por conflicto la coexistencia de conductas contradictorias.

9 Los mecanismos de defensa operan sobre la divalencia y tienden a estabilizar una distancia óptima entre objeto “bueno” y “malo”.

10 Se define como ambivalencia la coexistencia simultánea de afectos contradictorios en relación con un mismo objeto. La divalencia es la disociación del conflicto ambivalente en las dos tendencias que lo componen hacia objetos diferenciales.

cursivas se articulan férreamente con formaciones emocionales determinadas. En los alfabetizadores, las primeras conllevan procesos de reproducción ideológica y las segundas implican mecanismos de repetición psíquica. Emerge así el complejo problema teórico, aún no resuelto, de las relaciones entre reproducción ideológica y repetición psíquica.¹¹ Por lo pronto, una conclusión sugerente es que, en los alfabetizadores, la reproducción-repetición responde a profundos procesos institucionales y, además, provoca “efectos” específicos como por ejemplo, la continuidad misma de la tarea frente a la deserción y las tendencias de los grupos de alfabetización a desintegrarse. Un asunto central en este tema es el de las diferencias, es decir, el de la autonomía de dos sistemas relativamente independientes. Sus lazos deberían ser reflexionados a partir del reconocimiento básico de que se opera sobre una configuración articulada, pero también atravesada por una divergencia de cualidad entre lo ideológico y lo psíquico.

La cuestión del sujeto

El análisis discursivo no considera la “interioridad” de los sujetos —de los autores de un texto, por ejemplo—, sin embargo, ello no supone que se deje de lado la cuestión del sujeto. Esta problemática ha de ser encarada desde una perspectiva no subjetivista: aquí entendemos a las formaciones discursivas y emocionales compartidas, que delimitan y constituyen al alfabetizador como sujeto institucional, como una positividad social.¹²

La necesidad de elaborar una teoría crítica del sujeto productor del discurso ya es reconocida. En este ítem sólo se apuntan algunas opciones al respecto, especialmente relevantes para la investigación aquí reseñada.

Por un lado, aquella teoría tiene que superar la idea de que un sujeto individual, libre de determinaciones, emite el discurso. Frente a dicha posición, es imprescindible reivindicar la existencia de condiciones sociales de producción. El discurso de los alfabetizadores no

11 El tema es planteado por A. M. Ezcurra y Cayetano De Lella (1983: 15-27).

12 Este carácter social, autónomo de la voluntad individual, condicionado por “leyes” específicas y relativamente coercitivo fue ya descrito en los orígenes de la sociología, incluso en paradigmas positivistas, como es el caso de E. Durkheim. P. Bourdieu señala esta concepción como un principio clave —el de la “no-conciencia”— de la teoría del conocimiento sociológico.

es el resultado de una sumatoria de múltiples individualidades; sino que es la derivación colectiva de condiciones de posibilidad precisas.

Por lo tanto, se renuncia a la tesis de un sujeto trascendental, homogéneo, preexistente, fuente de origen indeterminado de las significaciones.

Sin embargo, tampoco debería retomarse la noción del discurso como un proceso sin sujeto, donde todo es inter-discurso, sin origen, o en el cual el productor es algo así como un intermediario, una simple correa de transmisión del sentido. En esta línea, las formaciones discursivo-emocionales compartidas son provisionalmente designadas como delimitantes de sujetos colectivos; no son sólo un lugar de tránsito, sino que poseen una operacionalidad propia capaz de provocar ciertos “efectos” sociales.

La renuncia a la tesis del sujeto libre indeterminado tampoco habría de conducir a una posición especular: la del sujeto como ilusión necesaria. En este terreno, las posiciones teóricas que recuperan las categorías althusserianas de interpelación y sujeto requieren de una revisión especial.¹³ Lo que está en juego es el asunto de la índole de las determinaciones operantes y de las posibilidades de incidir sobre ellas, transformándolas.

III. La aproximación metodológica

Las configuraciones discursivo-emocionales que constituyen el objeto de estudio —colectivas, complejas y no-conscientes por definición— no pueden ser encaradas por técnicas que se limitan a actuar sobre los individuos y sobre la conciencia.¹⁴ Por lo tanto, se precisan instrumentos que permitan abordar lo colectivo y lo no-consciente. Es decir, se trata de crear instancias que faciliten la producción de un discurso que, como tal, pueda ser emergente de una o más de esas formaciones vigentes en los alfabetizadores. En otras palabras, una primera exigencia de una vigilancia metodológica adecuada es

13 El tema se desarrolla ampliamente en el Informe Final de la investigación. Pueden consultarse trabajos clásicos como el de Althusser (1976). También pueden verse artículos como el de E. de Ipola (s/f).

14 El término “inconsciente” remite a categorías psicoanalíticas muy precisas, cuya plena aplicación al objeto de estudio debe ser aún elaborada. Con todo, lo emplea —incluso como equivalente a “no-consciente”— en el sentido de que remite a sistemas de significación que, en cuanto tales, no son aprehensibles por la conciencia y que, además, son eficaces.

que las técnicas den cuenta de la cualidad propia del objeto. Éste es el reclamo inicial de cualquier aspiración a un rigor específico.¹⁵ No existen normas o reglas operacionales probadas, válidas para toda situación ni un “decálogo” de aplicación automática, garantía de objetividad y científicidad. (Bourdieu, 1975.)

Por otra parte, es conveniente recordar que se han discriminado dos clases de configuraciones —discursivas y emocionales— susceptibles de análisis según categorías autónomas; pero que participan de algún tipo de articulación y que serían detectables en un mismo discurso con instrumentos analíticos diferenciados.

Los clásicos cuestionarios —en especial, los cerrados— presuponen una opinión formada en el entrevistado, que es analizada por los “especialistas”. Esas técnicas conciben a la conciencia individual como fuente de información necesariamente válida; minimizando no sólo la simulación premeditada, sino también las autojustificaciones y racionalizaciones que suelen atravesar las contestaciones convencionales a preguntas más o menos cerradas.

Por el contrario, para responder teóricamente a las opciones teóricas reseñadas, era necesario apelar a instrumentos que posibilitaran a los alfabetizadores la organización grupal activa del campo. Desde esa iniciativa, ellos mismos debían producir un discurso que expresara aspectos inconscientes y colectivos —ideológicos y emocionales— propios de su función.¹⁶

Por ello, se convocó a los alfabetizadores a participar en reuniones grupales específicas, coordinadas de manera abierta con una concepción operativa.¹⁷ De este modo, se concertaron dieciséis grupos con

¹⁵ Esta exigencia, sin embargo, no implica olvidar que también existe una producción material del objeto de trabajo teórico a través de los *instrumentos*, lo que los convierte en algo más que una mediación accidental. Este proceso se verificó en la presente investigación, lo que hizo posible —en el análisis— ajustar la producción estrictamente teórica de los conceptos.

De esta manera, los “objetos” de la ciencia, en vez de ser pobres abstracciones extraídas de la riqueza de lo concreto, son los productos regulados técnicamente y ordenados materialmente de un trabajo que los dota de toda la riqueza de las determinaciones del concepto y de toda la sensibilidad de las precisiones experimentales. Entonces se puede decir, con Bachelard, que esos objetos son abstractos-concretos. (Lecourt, 1980.)

¹⁶ La técnica clínica psicoanalítica mostró que la organización del campo por parte del paciente constituía una regla básica para facilitar la emergencia de un discurso que expresara lo inconsciente. Esta regla general fue luego retomada por diversas técnicas de investigación participativa y análisis motivacional.

¹⁷ Algunos trabajos que encaran el tema de la concepción operativa de los grupos son:

Baremlitt, G. (Coordinador), *El inconsciente institucional*, México, Nuevaomar, 1983.

alrededor de doce alfabetizadores cada uno. En ellos se propició el desarrollo de los temas que fueran surgiendo a partir de una tarea —consigna— planteada inicialmente, relacionada con el campo de fenómenos que se intentaba investigar. Se cuidó especialmente que la coordinación no impusiera a los participantes sus supuestos, sino que fueran los mismos alfabetizadores quienes estructuraran sus propios problemas, prioridades, lenguaje y matices. Así, surgieron dimensiones no contempladas en el diseño previo, ya sea literal o implícitamente; en la última parte de cada sesión, se proponían preguntas abiertas orientadas a cubrir o profundizar los temas seleccionados. Las verbalizaciones se grabaron en cintas magnetofónicas y se transcribieron luego en protocolos especiales. En ellos se registró lo dicho, tal como aparecía en las grabaciones. A cada sesión correspondió un protocolo; el conjunto de los mismos es el material de análisis —el “corpus”— de la investigación.

Para la formación de los dieciséis grupos de alfabetizadores se seleccionaron varias entidades de la República Mexicana de tal modo que pudieran abarcar típicamente una amplia gama de realidades regionales y laborales: Distrito Federal, Yucatán, Oaxaca, Baja California, Quintana Roo, Guanajuato y Sinaloa. Se reclutaron participantes —pertenecientes a los medios urbano, rural e indígena— de ambos sexos y de distintas edades y grados de escolaridad.

Los protocolos, por su lado, fueron procesados y analizados de acuerdo con el objeto construido y con ciertas reglas y conceptos del análisis discursivo y del enfoque operativo ya mencionados.

Sin duda, nuestras opciones epistemológicas y metodológicas se alejaron de aquellas ópticas positivistas —muy frecuentes en investigación educativa—, según las cuales la medición y sus técnicas son *la ga-*

- Baremblytt, G. (Organizador), *Grupos: teoría y técnica*, Río de Janeiro, Edicoes Graal Ltda-IBRAPSI, 1982.
- Bauleo, A., *Ideología, grupo y familia*, Buenos Aires, Ediciones Kargierman, 1974.
- Bauleo, A. (comp.), *Grupo Operativo y psicología social*, Montevideo, Imago, 1980.
- Bauleo, A., *Contrainstitución y grupos*, México, Nuevomar, 1983.
- Bauleo, A. (comp.), *Verso una psicología sociale analitica*, Bologna, Centro Internazionale di Ricerca in Psicologia Sociale e di Gruppo, 1983.
- Bleger, J., *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
- De Lella Allevato, C., “La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario”, en *Perfiles Educativos*, núm. 2, México, 1978, pp. 45-51.
- Pichon Rivière, E., *Del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Galerna, 1970.

rantía de “objetividad”, “cientificidad” y generalización.¹⁸ El método se convierte en algo así como un “recetario” cuyas normas y características más globales son prescindentes del objeto; entendido éste, por otra parte, en un marco empirista y no como una construcción. Sostenemos que toda disciplina particular produce en cada período de su historia sus propias normas de verdad.

En la presente investigación, la metodología se aproxima a los criterios clínicos de indagación, con la participación activa de los “investigados”, cuyas posibilidades de generalización han sido ya admitidas —desde hace tiempo— por diversas disciplinas y autores.¹⁹

IV. Las configuraciones emocionales y discursivas de los alfabetizadores

Los puntos de urgencia en el desempeño de la función

Los alfabetizadores se encuentran desbordados por problemas no previstos o insuficientemente ponderados. Problemas de diversa índole, simultáneos, y frente a los cuales se sienten sorprendidos y poco o nada instrumentados.

Dichas situaciones problemáticas parecen configurar *puntos de urgencia* en el desempeño de su función. Se trata de “momentos” difíciles habituales y delimitables, que estimulan la emergencia de formaciones emocionales precisas atravesadas por profundas ansiedades básicas y ambivalencias, así como por respuestas defensivas de carácter colectivo.

El punto de urgencia nodal es la resistencia de los adultos a la alfabetización, lo cual condiciona un persistente rechazo de los analfabetos en el reclutamiento y también inasistencias y desertión posteriores. Otros puntos de urgencia son ciertas demandas de los usuarios en la enseñanza-aprendizaje y la relación de los alfabetizadores con el material didáctico y con los agentes intermedios del Programa (organizadores regionales y jefes de zona).

Muchos alfabetizadores se sienten solos frente a estos problemas críticos, sin apoyos por parte del PRONALF. Según ellos, esas difi-

¹⁸ Puede consultarse, por ejemplo, a F. Kerlinger (1975).

¹⁹ Esta concepción es propia de las epistemologías de la “ruptura”, en sus diversas formulaciones. Pueden citarse, entre otras obras de esta corriente, a G. Bachelard (1973 y 1974) y M. Foucault (1972).

cultades no son adecuadamente anticipadas, contempladas y resueltas por los cursos de capacitación ni por el *Manual del Alfabetizador* ni por los mandos intermedios ni por la metodología propuesta.

Así, en su acción cotidiana, los alfabetizadores son “sobresaltados” por ansiedades que perfilan un conjunto regular de “escenas temidas”:²⁰ el citado rechazo de los usuarios potenciales; la resistencia de los alfabetizadores a persistir en el proceso —ausencias, “amenazas” de deserción—;²¹ la existencia de demandas perentorias y precisas por parte de los adultos; el miedo al abandono por parte del PRONALF, y el temor a su propia falta de formación.

Tendencias centrífugas y centrípetas: caracterización general

De este modo, el discurso de los alfabetizadores revela la posible actuación en el Programa de fuertes tendencias centrífugas de los adultos y de los alfabetizadores. Esta dinámica desintegradora hace que siempre esté en cuestión la continuidad de la tarea, por lo que los alfabetizadores sienten que antes que nada hay que asegurarse que el grupo y la tarea simplemente puedan tener lugar. En consecuencia, los alfabetizadores son absorbidos por un esfuerzo permanente que consume buena parte de su tiempo y que suele resultar agobiante dado su nivel de dificultad y su presencia casi constante: superar la renuencia de los adultos que no quieren incorporarse o perseverar en la alfabetización.

Por otro lado, los alfabetizadores ponen en movimiento tendencias centrípetas (hacia la retención y la preservación del trabajo). Así, surgen formaciones discursivas —elitistas y moralizantes— articuladas a configuraciones emocionales indiscriminadas que dan prioridad a lo afectivo y fantasean al grupo como una familia idealizada, “horizontal”, etcétera. Ese elitismo —reproductor en lo ideológico— y dicha primacía de lo emocional —que implica regresiones y repetición psíquica— asisten a la tarea, ya que la hacen posible; pero, a la vez, conllevan perturbaciones. En efecto, se sustentan vínculos ambivalentes hacia los adultos y hacia el PRONALF; esos vínculos suelen disociar-

20 “En su cotidianidad profesional, un coordinador de grupos es sobresaltado por una regular cantidad de *escenas temidas* [...] Si se profundiza su reflexión sobre cada escena temida hacia su propio interior, puede encontrarse con una *escena grupal de su propia historia personal que le es consonante*” (Kesselman *et al.*, 1978: 11). En el presente trabajo no interesa la resonancia individual de dichas escenas, sino su vigencia *colectiva* y las condiciones sociales de su producción.

21 El término “amenaza” es usado en el sentido de signos que son vividos como amenazantes por los alfabetizadores.

se defensivamente en conductas de dependencia acrítica o de auto-suficiencia rechazante en imágenes polarizadas de sí mismos y de los usuarios, etcétera.

El papel de lo afectivo: los grupos de “supuesto básico”

La dimensión emocional desempeña un papel decisivo en la inserción de una gran parte de los alfabetizadores en sus grupos de alfabetización. En efecto, se da una honda necesidad de lograr satisfacciones emocionales y gratificaciones afectivas, visualizadas como garantía de subsistencia de la tarea. Otra alternativa mucho menos frecuente es el ejercicio de alguna modalidad de coacción directa sobre los adultos: se los “obliga” a participar en un grupo de alfabetización. Cuando no emergen ninguna de estas dos respuestas, lo más habitual parece ser que no se superen las tendencias centrífugas; en cambio, cuando predomina lo emocional se otorga un fuerte privilegio a los efectos “positivos”, no agresivos —“llevarse bien”—, así como al logro de “retribuciones” emocionales en la realización del trabajo —“sentirse feliz”. El grupo es fantaseado como una familia: *debe ser* como una familia para sortear las reticencias de los adultos. Se perfila una imagen de familia relativamente idealizada, deseada como un espacio social de afectos no agresivos que conlleva significaciones peculiares: han de promoverse relaciones que eviten las distancias jerarquizadas y desvalorizantes; deben estimularse lazos de “amistad”, de tal modo que la labor del grupo exceda la de la lecto-escritura y se confíen y resuelvan problemas personales de los adultos. Todos han de ser “iguales” en vínculos “horizontales” lo cual genera confianza hacia el alfabetizador. Se propicia la creación de un grupo integrado que en este discurso es igual a un grupo estable y sin conflictos.

Dicha clase de estructuración colectiva va acompañada de requerimientos muy grandes para los alfabetizadores, aun a nivel del tiempo de dedicación, sin embargo, facilita la superación de los temores mencionados; y esa función de control de las escenas temidas resulta decisiva para consolidar y estabilizar este tipo de imaginario.

La supremacía de lo emocional puede ser conceptualizada —siguiendo a W. R. Bion (1974)— como un “grupo supuesto básico”, para aludir al hecho de que las exigencias del trabajo grupal son tan formidables que los alfabetizadores sobreimponen cargas afectivas más o menos regresivas o primitivas.²²

²² Se recupera el concepto con una función analógica. Por lo tanto, no im-

Los alfabetizadores disponen de un repertorio de respuestas defensivas restringido, que incluye:

- *Atacar* abiertamente a los “antagonistas” imaginarios:

- al PRONALF;

- a los adultos, de maneras muy encubiertas, como culpables de sus resistencias y de las deficiencias y fracasos en el proceso.

- *Huir*, desertando del Programa.

- *Depender* del PRONALF, repitiendo mecánicamente sus orientaciones, con escasa o nula creatividad.

Estos comportamientos se corresponden con la tipología de W. R. Bion, quien distinguió tres clases de grupos de supuesto básico: el de “dependencia”, el de “ataque y fuga” y el de “apareamiento”.

Pareciera que un conflicto básico de los alfabetizadores se configurara como la “independencia *versus* dependencia” del Programa, siendo la última de carácter acrítico y la autonomía un ataque. En las formaciones dependientes, el liderazgo recae en los materiales y en las jerarquías. En las reacciones opuestas sucede como si el seguimiento de las orientaciones y textos del PRONALF atentara contra la permanencia grupal y constituyera un factor de desintegración. De la idealización se pasa a una descalificación cerrada.

Ambas configuraciones definen tendencias centrípetas que permiten contrarrestar la “fuga”, vivida como un signo de “derrota”.²³

Si bien los alfabetizadores se dividen entre sí, debido a su adscripción a una de esas dos formaciones predominantes, tienen en común el primado de lo afectivo; o sea, participan conjuntamente de la respuesta de “supuesto básico” que favorece la tarea —porque la hace factible— a la vez que la obstruye en su calidad. En este sentido, los grupos de enseñanza-aprendizaje se conducen como “grupos especializados de trabajo”; es decir, facilitan la actividad de formas dependientes o de “ataque” y, simultáneamente, impiden el bloqueo del trabajo grupal.²⁴

Las disociaciones citadas llevan a ciertas estereotipias en el comportamiento de los alfabetizadores:

plica avalar los modelos teóricos subyacentes ni efectuar una discusión sobre ello. La idea de “supuesto básico” puede ser útil para referirse a procesos grupales con primacía de lo emocional, relativamente regresivos, con formaciones afectivas y discursivas precisas. Bion (1974).

²³ En muy pocas ocasiones emergen comportamientos ligados a la fantasía de apareamiento.

²⁴ “Existen ciertos grupos especializados de trabajo, sobre los que Freud[...] ha llamado la atención, aunque no les diera tal nombre, cuya tarea es especialmente proclive a estimular la actividad de un determinado supuesto básico” (Bion, 1974: 127).

◦ el alfabetizando o bien es devaluado y considerado responsable de sus resistencias, o bien es exculpado (las resistencias de los alfabetizadores son vistas como productos legítimos de condicionamientos no controlables por los adultos).

◦ el PRONALF es descalificado masivamente y es pensado como fuente de los principales problemas, o es valorado acriticamente.

◦ el alfabetizador se define según el siguiente sistema de alternativas: valorizado-desvalorizado; paternalista-coercitivo y dependiente-autosuficiente.

En definitiva, el alfabetizador permanece en el PRONALF bajo formas dependientes o “atacantes”. De lo contrario tienden a desertar.

El discurso moral

En los alfabetizadores, lo ideológico se resuelve en un discurso *moral*, que es el dominante, poco desarrollado, elitista, intersubjetivo, estereotipado y marcadamente ambiguo, que incluye significaciones relativas a la cultura de los usuarios y que se expresa por medio de numerosísimas verbalizaciones en todos los grupos.

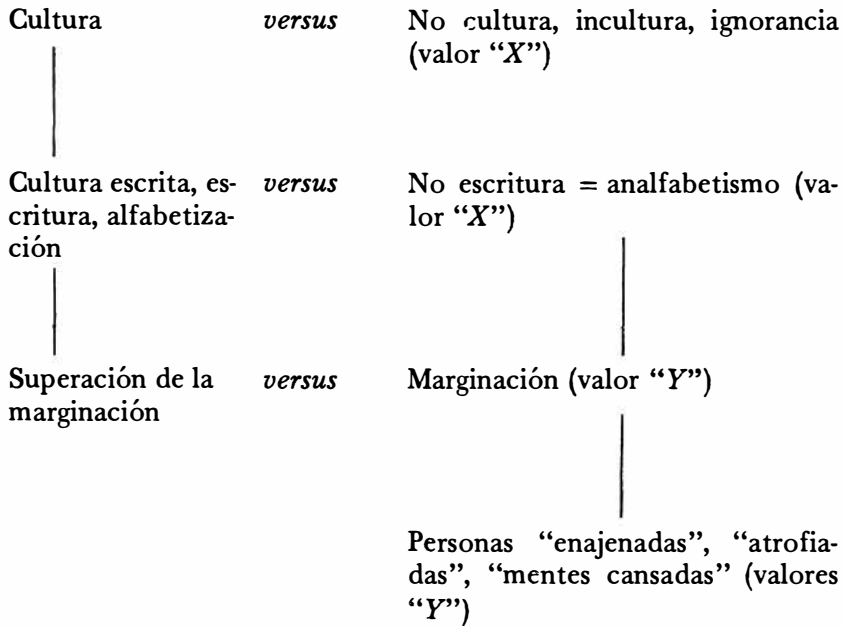
Los alfabetizadores cumplirían una suerte de apostolado signado por el “desprendimiento” personal y la ausencia de egoísmo: es el discurso de la “ayuda”, el “servicio”, la “utilidad” y el “sacrificio”. Estas significaciones estructuran una función imaginaria y sitúan un aspecto muy importante de las tendencias centrípetas señaladas: es probable que una buena parte de los alfabetizadores no deserte por la estimulación moral de dicho discurso, que los hace permanecer contra los obstáculos y “desánimos”. Así, la primacía de lo emocional y la ideología de la “ayuda” son dos factores decisivos de retención.

La ambigüedad surca este discurso eticista.²⁵ Una contradicción clave es la oposición entre una concepción elitista implícita y un reclamo de “horizontalidad” en lo literal. La vertiente elitista se une al uso de preconstruidos relativos a qué es la cultura y la alfabetización, los cuales se distribuyen en una serie de oposiciones y equivalencias que asumen la forma “*X versus no X*”, articuladas a la forma “*X versus Y*”;

No sólo se atribuye al adulto la negación de lo exaltado —“*X ver-*

²⁵ La ambigüedad es una instancia paradójica, definida por el hecho de que un mismo texto actualiza significados en tensión, diversos y contradictorios, que pertenecen a un discurso que aparece implícitamente como unívoco.

sus no *X*”, la ignorancia, por ejemplo—, sino también se le endilgan valores positivos (*Y*) evaluados negativamente.²⁶ Así, el alfabetizador se percibe como agente de cultura y “progreso” en la lucha contra la ignorancia:



La cultura se identifica con la cultura escrita, y es “otra” respecto a la incultura del analfabetismo. De este modo, la moral del “desprendimiento” se aúna con significados que niegan la vigencia de una cultura popular y reproducen preconstruidos culturales estereotipados, a través de un léxico rígido y “pobre”. La alfabetización no sería otra cosa que un primer peldaño en el ingreso a la cultura, de la cual los adultos estarían desposeídos.

Dicho elitismo latente es contradictorio con las ideas de “horizontalidad” —“todos somos iguales”— proclamados en la relación educador-educando.

Esta metáfora de la “horizontalidad” debería ser cuestionada:

²⁶ Aquí el término “valor” se refiere al carácter relacional de la significación. Se trata de valores relativamente “positivos” porque si bien provienen de un sistema de diferencias, adquieren una consistencia propia. Los términos “evaluados negativamente” aluden en este caso a una valoración moral. La teoría lingüística del signo —en especial, a partir de F. de Saussure— funda esas nociones de “valor” y “diferencia” en un sistema o estructura.

Es común ver expresados los nexos de poder en metáforas geométricas lineales. Así, las relaciones **verticales** mostrarían formas de dominio asimétricas, desequilibradas, humillantes, que corresponderían a una concepción y ejercicio tradicionales de las mismas. Mientras que el avance contemporáneo consistiría en transformar las relaciones clásicas en modelos más dinámicos, igualitarios, participacionistas, es decir, **horizontales** [...] en ella [en esta problemática] no se entienden ni se cuestionan los focos de origen y producción de poder, sino, meramente, las formas de distribución (Brasi, 1980.)

La presencia del discurso elitista sugiere que la imagen de “horizontalidad” en las relaciones de enseñanza-aprendizaje encubre un ejercicio más sofisticado del poder. En efecto, ésta es portadora de una distribución del mismo que “vacía” a los adultos de saber y de cultura. Por otro lado, esa metáfora parece estructurarse sobre el supuesto implícito de que el movimiento espontáneo de las clases populares no engendra cultura. A la vez, coexiste con apelaciones a la experiencia de los usuarios, lo cual provoca un doble mensaje: se valoriza en lo literal y se devalúa en lo implícito. En los alfabetizadores, la exaltación explícita de la experiencia de los adultos alude básicamente a la consideración de su edad; pero no recoge la existencia de significaciones, instituciones y valores colectivos. En definitiva, no recupera la dinámica de una cultura propia de los estratos populares.

A este respecto, recordemos, con Antonio Gramsci (1976) que el carácter popular de una cultura está dado por: “[...] su modo de concebir el mundo y la vida, en contraste con la sociedad oficial. En esto, y sólo en esto hay que buscar la ‘colectividad’ del canto popular y del pueblo mismo.”

Ello implicaría la necesidad de estudiar esa cultura popular como: [...] concepción del mundo y de la vida, en gran medida implícita de determinados estratos (determinados en el tiempo y en el espacio) de la sociedad, en contraposición (por lo general implícita, mecánica, objetiva) con las concepciones del mundo “oficiales” (o en sentido más amplio, de las partes cultas de las sociedades históricamente determinadas), que se han sucedido en el desarrollo histórico (*ibid.*)

Ni los alfabetizadores ni el *Manual* parecen sospechar la posibilidad e importancia de esta labor como un motor decisivo y parte integrante del proceso de alfabetización.

Por último, es de resaltar que el discurso eticista auxilia la tarea ya que, al igual que la primacía de lo afectivo, colabora para hacerla factible. Pero, simultáneamente, condiciona su pérdida de calidad, al

restringirla a la lecto-escritura. Son aisladísimas las referencias a la alfabetización como un instrumento de concientización. Esta doble función —asistencia y obstaculización del trabajo— reproduce la matriz funcional de las configuraciones emocionales con las que el discurso moral se articula férreamente y a las que suele ocultar. Dicho encubrimiento surge en la medida en que prevalecen vertientes narcisistas, las cuales podrían verse en contradicción con el imaginario del “desprendimiento”: existe una clara reivindicación del propio papel y de sí mismo, una profunda autovaloración.

Síntesis de algunos “efectos” de los puntos de urgencia

Los puntos de urgencia condicionan —seguramente en un marco sobredeterminado— algunos resultados diversificados; los cuales, posiblemente, se refuerzan entre sí. Entre ellos, se pueden mencionar los siguientes:

- Dificultades y fracasos en la constitución de los grupos analfabetos;
- deserción significativa de adultos y alfabetizadores;
- formación de subgrupos de adultos inasistentes y asistentes;
- heterogeneidad en los grupos de aprendizaje (avances desiguales);
- desintegración de grupos ya constituidos;
- funcionamiento de grupos pequeños, sin el reconocimiento del PRONALF;
- enseñanza individual (casa por casa);
- perturbación de los vínculos de los alfabetizadores con los adultos y con el PRONALF;
- uso acrítico —por parte de los alfabetizadores— de los materiales didácticos editados por el Programa;
- abandono de esos materiales y reemplazo —en ciertos casos— por libros de educación primaria para niños;
- seguimiento acrítico del método propuesto por el PRONALF;
- renuncia a dicho método y sustitución por otros, más bien intuitivos e improvisados, y
- satisfacción inmediata de las demandas de los adultos por parte de los alfabetizadores, o rigidez frente a las mismas debido a una actitud de sometimiento a lo previsto por el Programa.

V. Condiciones de producción y “efectos paradójales”

Los mitos de la alfabetización

El PRONALF realiza un esfuerzo de modernización y democratización educativa. Sin embargo, la práctica de enseñanza-aprendizaje en el Programa suele ser tradicional en varios sentidos, a la vez que está signada por la deserción de adultos y de alfabetizadores. La alfabetización tiende a reducirse a la enseñanza de la lecto-escritura y del cálculo elemental sin más. El funcionamiento real se encuentra centrado en un objetivo supletorio, la certificación.

La educación de adultos —en México y en América Latina en general— suele estar inspirada por ciertas aspiraciones de modernización. Éstas, en el caso del PRONALF, se expresan en intentos de reforma que se manifiestan, sobre todo, en el marco no formal, en el impulso al método de la palabra generadora y en un énfasis en la “horizontalidad”, en la recuperación de la experiencia de los adultos y en la formación de su conciencia crítica. Por otra parte, se alienta la democratización del sistema: el objetivo sería lograr una expansión de las posibilidades de educación en lapsos relativamente cortos.

Por su lado, la modernización metodológica resalta la vinculación del aprendizaje con la experiencia inmediata y tiende a ser percibida como garantía de eficiencia. El recurso a esa experiencia sería un estímulo a la participación de los adultos y tendería a involucrar los problemas de los usuarios con la enseñanza-aprendizaje.

A pesar de estas intenciones generales, la práctica del Programa parecer ser otra. El método no se emplea o se usa como técnica —generalmente poco creativa y rígida— de enseñanza de la lecto-escritura. Algunos alfabetizadores suelen devaluar la importancia del método en cuanto tal; pero, además, ponen en entredicho la adecuación del método de la palabra generadora. Tampoco se da una formación relevante de la conciencia crítica de los adultos ni orientación del aprendizaje hacia la resolución de problemas sociales significativos ni participación orgánica de la comunidad sectorial o local inmediata.

La búsqueda de modernización y democratización corre el riesgo de convertirse en un mito, o sea, en opciones que expresan una aspiración, pero que no logran cambiar la práctica descrita; además, las formaciones discursivas del PRONALF están atravesadas por ciertas ambigüedades que pueden condicionar efectos contrarios y un tipo de enseñanza-aprendizaje que no se desee. Se trata de la “lógica” de los efectos paradójales. ¿Cómo se provocan dichos “efectos”? Se

pueden mencionar, entre otros, los siguientes factores:

a) la vigencia de un discurso prescriptivo en el *Manual* determina que el método y los materiales estén dirigidos más a la conducta que a la formación de una conciencia crítica en los alfabetizadores;

b) existe un “desinterés” de los alfabetizadores respecto al desarrollo de esa conciencia crítica en los adultos. A lo sumo, y al igual que hace el PRONALF con respecto a ellos mismos, persiguen propósitos performativos, orientados a los comportamientos (cambios en los hábitos sanitarios, de higiene, etcétera, de los usuarios);

c) en un doble movimiento coercitivo, los alfabetizadores y los adultos quedan colocados en un espacio en el cual se debe consumir lo producido y hacer lo indicado;

d) el método, al presentarse sin alternativas —como prescripción única, en un orden preestablecido y atento a detalles conductuales— y al vehiculizarse así por medio del *Manual* implica una fuerte directividad en lo técnico y en los contenidos;

e) no existen previsiones metodológicas precisas que propicien la acción colectiva hacia la resolución de problemas sociales; etcétera.

Hacia una sistematización de las condiciones institucionales de producción

Una mirada provechosa —por las posibilidades que implica al nivel de acciones correctoras— es aquella que se interroga por los mecanismos internos que el PRONALF pone en movimiento, y a través de los cuales refuerza las tendencias centrífugas y la discriminación de usuarios y alfabetizadores.²⁷

Se dan condiciones institucionales de producción particularmente relevantes que podrían ser enumeradas como sigue:

1) Incumplimiento por parte de muchos mandos intermedios (Organizadores Regionales, Jefes de Zona, etcétera) de algunas de sus funciones clave (orientación, información y distribución de materiales) en la relación con los alfabetizadores. Se producen escasos contactos con ellos, o bien éstos son meramente formales.

2) Ausencia de sistemas permanentes de información e intercambio entre los alfabetizadores.

3) Orientaciones parcialmente inadecuadas en el método y en los materiales (discurso prescriptivo, ambigüedades discursivas, instrucciones ausentes, insuficientes o evaluadas como incorrectas).

²⁷ Para el tema general de la segregación educativa puede consultarse a Ch. Baudelot *et al.* (1980).

4) Vigencia de un modelo individualizante, que no logra propiciar —a través de previsiones diversificadas y precisas— la participación organizada de la comunidad ni la ejecución de acciones colectivas de investigación y resolución de problemas ni la reflexión grupal concebida como producto y estímulo de este movimiento.²⁸ No se conceptualiza adecuadamente el vigor de la resistencia de los adultos cuando son reclutados individualmente.

Esas últimas reticencias, como las demás condiciones enunciadas, deben ser previstas, elaboradas y superadas colectivamente.

Las coacciones del discurso

El discurso del *Manual* incluye ciertas coacciones objetivas —más allá de la intención de sus autores— que probablemente contribuyen a controlar la producción de discursos dentro del sistema. De hecho, se tiende a conjurar los “azares” de la iniciativa del alfabetizador y a impedir discursos potencialmente “indeseables”, inadecuados.

El *Manual* no solamente es vivido y planteado como el depositario del saber, o sea del *know how*, de la tecnología. Además, el *Manual* define la palabra excluida o prohibida —por ejemplo, las palabras propuestas por el grupo—, califica lo legítimo y lo ilegítimo —en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje— y selecciona en definitiva al sujeto que pueda hablar creativamente. En este sentido, el alfabetizador es sólo correa de transmisión de un saber relativamente externo; y el grupo, a su vez, debe hacer lo indicado. Por lo tanto, no son sujetos colocados en un espacio de creatividad. Esto es contradictorio con el propósito de formar la conciencia crítica de los adultos. Por su lado, los alfabetizadores —reproduciendo ese movimiento coactivo— también delimitan lo ilegítimo y lo legítimo del discurso de los adultos.

Así, el poder del discurso tiende a quedar reservado al PRONALF y, en menor medida, a los alfabetizadores.²⁹ Ello es antagónico con todo objetivo de recuperación de la cultura popular, la cual se encuentra desposeída de palabra.

Como ya se vio, la reivindicación de la experiencia de los adultos puede ser vehículo de muy diversas estrategias y proyectos educativos. En el caso de los alfabetizadores, esa valorización se articula con una consideración especial por la edad de los usuarios; pero no

²⁸ Un ejemplo de esta clase de diseño puede encontrarse en A. M. Ezcurra (1978: 215-235).

²⁹ El orden de lo discursivo y su poder puede profundizarse en M. Foucault (1980).

conleva un reconocimiento de una cultura popular vigorosa ni esfuerzo alguno por incorporarla a la enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, un discurso modernizante puede ser a la vez elitista y coactivo, ya que despoja a los adultos de un saber relevante para el proceso educativo. Por más que algunas instancias del Programa repitan que deben tenerse en cuenta las experiencias de los adultos, éstas no serán vistas por los alfabetizadores como un saber legítimo y necesario para aprender a leer y escribir. Si el PRONALF proclama el valor de la experiencia de los usuarios pero sólo desarrolla la técnica de la lecto-escritura, ésta ocupará el centro del escenario —para tomarla o dejarla—; mas será muy difícil que los alfabetizadores incorporen un trabajo crítico hacia la cultura de las clases populares como parte de la alfabetización.

Por otro lado, el Programa no toma suficientemente en cuenta cuáles son las formaciones discursivas de los alfabetizadores. En éstas, como ya se vio, la cultura se hace equivalente a cultura escrita. En el interior de dichas concepciones, la alfabetización no será fácilmente visualizada como algo distinto del estricto aprendizaje de la lecto-escritura. Los adultos son desposeídos de saber y cultura por parte de los alfabetizadores. Los adultos y los alfabetizadores tienden a ser simultáneamente despojados por el *Manual* y el Programa, al coartarse los ámbitos de creación de alternativas —o de proposición de palabras generadoras, por ejemplo. Podría afirmarse que el PRONALF y los alfabetizadores tienen dos “lógicas” distintas, que no se sintetizan —los alfabetizadores no rearticulan los matices modernizantes—; pero unos y otros tienden a reproducir sistemas coercitivos en la distribución del saber y del poder.

También aquí se advierte una ambigüedad entre lo que se busca en lo literal —la participación, la actividad, etcétera— y lo que se estimula parcialmente en lo implícito; entre lo que “se dice” y la organización discursiva, que incluye formas renovadas de coerción.

Estas ambigüedades y coacciones condicionan efectos paradójales, es decir, la identificación de los alfabetizadores con alguno de los polos del mensaje: la dependencia acrítica o el rechazo global y masivo.

El modelo individualizante

El PRONALF estimula un modelo por medio del cual la población analfabeta debe ser rastreada y reclutada individualmente; como si los adultos no participaran de instituciones y circuitos de influencia que inciden decisivamente en sus intereses, resistencias, etcétera. El peso de la tarea recae en el alfabetizador, al igual que lo que acontece con la elaboración de las resistencias de los adultos —si bien aquí se

propicia la intervención del grupo de aprendizaje. Suele prescindirse de canales sociales más eficientes para promover y garantizar el acceso y la permanencia en el Programa. Lamentablemente, no es posible predecir el éxito de una estrategia político-educativa que omita o desvalorice a los aparatos de hegemonía de las clases sociales subalternas.³⁰

La educación de adultos, para ser eficiente y eficaz, ha de diseñar explícita y pautadamente su relación con las organizaciones populares. La intervención de éstas en la gestión del proceso educativo no debería ser el resultado parcial o tardío de una planeación que las precede. El Programa podría propiciar metodologías y técnicas de investigación y acción colectiva de los grupos de aprendizaje con la comunidad inmediata, como parte de la transformación metodológica y de la modernización que se pretende. La reflexión crítica no ha de quedar reducida a una actividad que, dándose sólo en la fase inicial, se restringe —a la vez— al grupo. Es factible pensar en *Metodologías que propicien la búsqueda de información en y con la comunidad inmediata, la reflexión grupal de la misma y la realización de actividades culturales y educativas de los grupos hacia esa comunidad*. Estas acciones globales aumentan y hacen más fluida la relación con los grupos e instituciones sociales; permiten una mayor producción y creatividad, y profundizan el aprendizaje con una participación activa para el logro de objetivos colectivos.

Los modelos individualizantes suelen asociarse con una profunda confianza en la eficiencia de la promoción o difusión masiva. Esta perspectiva —vinculada implícitamente a la teoría de la cultura de masas— ha sido ya criticada desde distintas versiones de la teoría de la comunicación. (Fleur, 1975.) Su deficiencia básica es ignorar el peso decisivo de las organizaciones y líderes sociales intermedios en la recepción de mensajes y en la toma de decisiones, así como el papel relevante de las instituciones y grupos de pertenencia en los procesos de cambio en general.

Asimismo, la deserción es pensada en términos individuales y a veces subjetivos (motivación de los usuarios); sin embargo, el problema de la deserción no se soluciona sólo con mejores procesos de difusión masiva (más canales y mejor empleados, con mensajes más adecuados, etcétera), sino, sobre todo, con una participación precisa en el proceso educativo del mayor conjunto factible de la comunidad.

El tipo de diseño —individualizante o fundado en circuitos sociales

30 CELADEC, Programa continental de Educación Popular, *Educación Popular: fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina*, Lima, 1980 (mimeo.).

de las clases populares— define las estrategias educativas, por lo que se puede afirmar que éstas exceden con mucho a la opción metodológica que se realice.

El modelo individualizante podría reservarse sólo para comunidades dispersas, escasamente organizadas o fuertemente resistentes. En este caso, deberían organizarse pequeños grupos de alfabetizadores que llevaran a cabo la tarea. Ello les permitirá elaborar mejor las ansiedades y las posibles respuestas a los obstáculos derivados del tipo de acceso —individual— a los adultos.

VI. Las transformaciones necesarias

La investigación reseñada muestra que los alfabetizadores constituyen un eslabón clave entre las funciones institucionales de planificación, dirección y supervisión, por un lado; y los grupos de alfabetizandos, por el otro. Su papel es decisivo en la configuración del perfil concreto que asume la práctica de enseñanza-aprendizaje en dichos grupos.

Entre los principales resultados preliminares de esta aproximación diagnóstica —realizada con la participación directa de los propios alfabetizadores— se encontraron los señalamientos de las situaciones más habituales que ponían en crisis el desempeño del papel de aquéllos y, por ende, el Programa mismo. Asimismo, se analizaron las conductas más persistentes que operaban como respuestas ante esos momentos críticos.

Este tipo de indagaciones participativas cobran pleno sentido cuando las diversas instancias comprometidas en el proceso introducen las modificaciones detectadas, posibilitando la transformación de la práctica analizada. Estas acciones correctoras, derivadas de conclusiones y recomendaciones obtenidas colectivamente, pueden implicar movilizaciones de estructuras institucionales y grupales que justifican cabalmente el intento realizado.

Bibliografía

- Althusser, L.: (1976), *La filosofía como arma de la revolución*, Cuadernos de Pasado y Presente, núm. 4, México.
- Bachelard, G.: (1973), *El compromiso racionalista*, México, Siglo XXI.
- Bachelard, G.: (1974), *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Baudelot, Ch. et al.: (1980), *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.
- Bauleo, A.: (1983a), *Contrainstitución y grupo*, México, Ediciones Nuevomar.
- Bauleo, A. (comp.): (1983b), *Verso una psicología sociale analitica*, Bologna, Italia, Ed. Centro Internazionale di Ricerca in Psicologia Sociale e di Gruppo.
- Bion, W. R.: (1974), *Experiencias en grupo*, Buenos Aires, Paidós.
- Bleger, J.: (1977), *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós.
- Bourdieu, P.: (1974), *El oficio de sociólogo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brasi, J. C. de: (1980), "Algunas consideraciones sobre la violencia simbólica y la identidad como emblema de poder", en *Grupo operativo y psicología social*, Montevideo, Imago.
- CELADEC, Programa Continental de Educación Popular: (1980), *Educación Popular: fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina*, Lima (mimeo.).
- Ducrot, O.: (1972), *Dire et ne pas dire*, París, Herman.
- Ezcurra, A. M.: (1978), "Educación de adultos. Un Programa de recuperación cultural", en *Educación y Realidad Socioeconómica*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Ezcurra, A. M.: (1980), *Un análisis ideológico de los libros de Ciencias Sociales de la primaria intensiva para adultos*, México (mimeografiado).
- Ezcurra, A. M. y Cayetano De Lella: (1983), "Il problema della riproduzione ideologica e della ripetizione psichica nella concezione dei gruppi operativi", en A. Bauleo (comp.), *Verso una psicología sociale analitica*, Bologna, Italia, Ed. Centro Internazionale di Ricerca in Psicologia Sociale e di Gruppo.
- Fleur, N. L. de: (1975), *Teorías de la comunicación masiva*, Buenos Aires, Paidós.
- Foucault, M.: (1972), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M.: (1980), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.

- Giménez, G.: (1982), *Poder, estado y discurso*, México, UNAM.
- Gramsci, A.: (1976), *Literatura y vida nacional*, México, Juan Pablos editor.
- Ipola, E. de: (1982), *Ideología y discurso populista*, México, Ed. Folios.
- Ipola, E. de: (s/f), “Crítica de la teoría althusserista sobre la ideología”, en *Arte, Sociedad, Ideología*, núm. 7, México.
- Kerlinger, F.: (1975), *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*, México, Nueva Editorial Interamericana.
- Kesselman, H. et al.: (1978), *Las escenas temidas del coordinador de grupos*, Madrid, Fundamentos.
- Laclau, E.: (s/f), *Ruptura populista y discurso*, México (mimeo.)
- Lecourt, D.: (1980), *Para un crítica de la epistemología*, México, Siglo XXI.
- Puig, L.: (1979), “En torno a la teoría de la enunciación”, en *Acta Poética*, vol. I., México, IIF, UNAM.
- Secretaría de Educación Pública: (1981), “Programe nacional de alfabetización”, en *Boletín bibliográfico de Sistemas Abiertos*, número 8.