PROYECTO ¡ALFABETIZA!

IMPLICACIONES JUVENILES EN LA TRANSFORMACIÓN COMUNITARIA

DIEGO ORTEGA BOTELLA¹ Y ALICIA DÍEZ LÓPEZ DE SANCHO²

A Ariadna, nuestra futura hija.

Resumen

Los modos en que los habitantes de una comunidad organizan su convivencia, resuelven sus conflictos y atienden sus necesidades varían en cada sociedad y esta variación, además, está en función de su tiempo histórico. Los procedimientos mediante los cuales se articula esta interacción entre las personas pasan, como animales simbólicos que somos, por el lenguaje en su forma oral y/o escrita. En este punto, cuando lo oral pasa al papel y cuando se impone esta última forma sobre la otra, es donde la alfabetización adquiere su sentido entre las poblaciones dominadas por el "evolucionismo" de la cultura escrita.

Palabras clave

Empoderamiento, comunidad, alfabetización, juventud.

Abstract

The way how community residents organize their life together, solve conflicts and address their needs vary in each society and this variation is also related to its historical time. The procedures through which the interaction between people is articulated pass by, as symbolic animals that we are, by the language on its oral or written form. At this moment, when oral turns into the paper form and when the latter form prevails over the other, is where literacy acquires its meaning among populations dominated by the "evolution" of literacy.

Keywords

Empowerment, community, literacy, youth.

¹ Doctorando en el departamento de Sociología y Antropología social y cultural. Universidad de Valencia, España. diego.ortega.ava@gmail.com

² Maestra de educación primaria en Valencia, España. trasgu18@hotmail.com

Introducción

En 1975, la UNESCO publicaba un documento en el que describía la cultura escrita³ como crucial “para la liberación y el avance del hombre”, e inició un plan de erradicación del analfabetismo para el año 2000 (Olson, 1998:22). Previamente la ONU en su recomendación n°58 del año 1965 ya explicitaba que para “liquidar completamente el analfabetismo es necesario destruir sus gérmenes [mediante] la escolarización total de los niños” (UNSECO, 1979: 306). Desde esta perspectiva parece que no pueden existir culturas en las que el proceso de lecto-escritura no se haya aprehendido, pues son *culturas enfermas sin medios de adquirir una cultura*. Sin embargo, todas las culturas (tengan o no escritura) son igualmente exitosas, ya que de lo contrario no habrían sobrevivido a lo largo del tiempo.

Para reducir los niveles de analfabetismo fue necesario que los Estados Nación cuantificaran, a través de los “estudios objetivos y profundos sobre las necesidades presentes y futuras relacionadas con el desarrollo económico, social y cultural” (UNESCO, 1979:207), a aquellas personas *objeto de erradicar*, amparándose en el supuesto implícito: *no saber leer y escribir es una amenaza a la sociedad progresista y democrática*.

No siendo el objetivo de este artículo definir el concepto de alfabetización (incluyendo por extensión los términos alfabetizado y analfabeto), se hace necesario, sin embargo, plantear algunas definiciones del mismo. El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (UNSECO, 2006) plantea la existencia de cinco concepciones entorno a la definición de alfabetización⁴:

³ Por cultura escrita entenderemos la definición tentativa planteada por Olson (1998:302): “La cultura escrita es una condición cognitiva y social, la habilidad para participar activamente en una comunidad de lectores que han acordado una serie de principios de lectura, una hermenéutica, si se prefiere, un conjunto de textos considerados como significativos, y un acuerdo activo sobre las interpretaciones válidas o apropiadas de esos textos”.

⁴ Adelantamos que no hay un acuerdo consensuado sobre este concepto, además de que éste ha ido variando en función de los territorios y del momento histórico. (Informe EPT 2006:167-169).

- La alfabetización como conjunto autónomo de competencias de lectura, escritura y competencias verbales, cálculo y acceso al conocimiento e información.
- La alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa. La alfabetización se consideraba como una capacidad técnica integrada en un contexto social (alfabetización funcional).
- La alfabetización como proceso de aprendizaje. La alfabetización es resultado de un proceso centrado en el educando, basado en la reflexión crítica desde una práctica de interacción social (alfabetización crítica).
- La alfabetización como texto centrada en el contenido. La clave es la adquisición de estrategias que permitan analizar los discursos en contextos de prácticas sociopolíticas y de comunicación de masas productoras y reproductoras de las relaciones de poder.
- La alfabetización como instrumento de poder y opresión. Es el intento de extender el sistema formal de educación de masas occidental a todos los territorios⁵.

Más allá de las concepciones teóricas, nos interesa repasar brevemente cómo éstas se insertan en los contextos históricos y cómo se va imponiendo un modo de extender la alfabetización sobre el resto de poblaciones. La incorporación de los aspectos sociales a partir de los años 70 al modelo desarrollista propuesto por Truman en 1949, supuso que las instituciones internacionales fragmentaran los programas que tenían como finalidad la solución de los “problemas de las áreas subdesarrolladas” (medioambiente, hambre, alfabetización, mujeres, empleo...) (Molina, 2004). La alfabetización tal y como la define la UNESCO⁶ - desde 1978- aboga por un sentido funcional del concepto. Sin embargo, hay que plantearse la cuestión de para qué y para quién es funcional, ya que a menos que ello se especifique, el concepto carece de significado (Olson, 1998).

⁵ La introducción de esta concepción como una más es nuestra, pues el informe desarrolla las cuatro primeras y ésta aparece como una nota al pie de página en la que se aclara que “sólo queda excluida una teoría postmodernista de la alfabetización” sin explicar el motivo de la exclusión (EPT, 2006:158).

⁶ “Está funcionalmente alfabetizada la persona que es capaz de realizar todas las actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y el de la comunidad” (UNESCO, 1978).

Erradicar el analfabetismo funcional es pues uno de los objetivos que desde los años 60-70 vienen marcando los países industrializados sobre los países “en desarrollo”. La financiación de los proyectos de alfabetización dependen, en gran medida, de instituciones internacionales tales como FMI, Banco Mundial y OCDE; organismos que se proponen (entre otros objetivos) “lograr la universalización de la enseñanza primaria” y promover un “enfoque internacional unificado”, a pesar de la dificultad que ello implica, por las resistencias que se puedan generar, y lo que supone aplicar el modelo educativo occidental al resto de sociedades⁷. El interés de extender la alfabetización a toda la población decayó ya que, a partir de los años 80 y a lo largo de los 90, el Banco Mundial priorizó la enseñanza primaria en detrimento de la educación de adultos, disminuyendo tanto la cantidad de programas como su financiación (UNSECO, 2006).

El descubrimiento⁸ del analfabeto por un lado afianza la relación entre la escritura y el progreso social (pues se “sobrentiende” que la alfabetización ha dado como resultado las instituciones sociales y democráticas, el desarrollo industrial y el crecimiento económico); y por otro, relega el conocimiento oral a una posición secundaria respecto a la escritura. Sin embargo, poblaciones como el pueblo Dogon⁹ en Malí o los Iroqueses en Canadá, con sus

⁷ Parece que la erradicación del analfabetismo funcional “se trata de una tentativa para suprimir la diversidad de las culturas fingiendo reconocerla plenamente porque, si los diferentes estados en los que se encuentran las sociedades humanas tanto antiguas como lejanas, se les considera como estadios o etapas de un desarrollo único, que partiendo del mismo punto, debe hacerse converger hacia el mismo fin, puede observarse que la diversidad no es más que aparente” (Levi-Strauss:240).

⁸ Como plantea Sousa “siendo el descubrimiento una relación de poder y de saber, es descubridor quien tiene mayor poder y saber y, en consecuencia, capacidad para declarar al otro como descubierto. Es la desigualdad del poder y del saber la que transforma la reciprocidad del descubrimiento en apropiación del descubierto. En este sentido, todo descubrimiento tiene algo de imperial, es una acción de control y sumisión” (Sousa, 2006:117).

⁹ La “toguna” (*casa de la palabra*) es una construcción que consta de un voluminoso techo de ramas de mijo secas, dispuestas siguiendo un código arcaico en el que cada estrato representa a un ancestro, sostenido por pilares de piedra o gruesos troncos. Esta construcción juega un papel fundamental en la vida del pueblo Dogon: es el lugar donde se va a discutir los problemas y a llegar inexorablemente a un acuerdo. La peculiaridad que de esta estructura es que la altura del techo es muy baja, obligando a los hombres (que son los únicos que pueden entrar) a estar sentados. El dogon considera que, para hablar y limar diferencias entre dos personas en conflicto, no hay mejor posición ni más relajada que estar sentado mirándose a los ojos. Pero existe otra razón por la que se construye el techo tan bajo: para evitar que en caso de discusión muy acalorada alguno de los oponentes se levante enfurecido y se marche. El golpe que se daría en la cabeza le disuade de exaltarse. En definitiva una estructura pensada para seguir sentado y buscar una solución por la vía del diálogo.

instituciones sociales y económicas suscitan (salvo a los evolucionistas más radicales) dudas sobre esta relación entre alfabetización y progreso social, y la superioridad de la cultura escrita sobre la cultura oral como medio de enculturación.

El estudio realizado por Spindler refleja muy bien como la entrada de las escuelas gubernamentales a las comunidades, bajo el supuesto de *erradicar la analfabetización* e inducir y *ayudar a la modernización*, suponen un cambio en la dinámica comunitaria. Así, los sistemas educativos -con sus currícula- “se transforman en agentes intencionales de discontinuidad cultural, un tipo de discontinuidad que ni refuerza los valores tradicionales ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente, [pues] reclutan a los estudiantes para un sistema que aún no existe, o que está emergiendo” (Spindler, 1987 en Honorio Velasco, 2006:234).

No es de extrañar que la entrada de las escuelas a las comunidades entrañe la aparición de conflictos entre las generaciones locales y la transmisión de la cultura. El hecho de ir a la escuela y apartarse de la rutina cotidiana de la vida de la comunidad, hace por un lado que el joven deje de observar las reglas del trabajo de los adultos y por otro, que los niños que han sido aislados en un ambiente artificial y ritualizado “desarrollen aspiraciones y auto-imágenes irreales” (Spindler, 1987), pues después de la graduación ven truncadas sus expectativas de mejora social¹⁰.

El proceso de alfabetización cuyo origen es de *arriba-abajo* (esto es, la concreción del currículo aplicado en el aula parte de los Organismos Internacionales al Estado Nación y luego a las comunidades -está predeterminado-) establece, como plantea Freire, *una relación opresora instaurada en la violencia* (Freire 1970), basada en la dominación simbólica (Bourdieu, 1985) ya que el educando no es partícipe de su propia educación,

¹⁰ Es interesante señalar que a pesar de que existan algunos puestos en las dependencias del gobierno que alfabetiza, existen pocas oportunidades de trabajo en la comunidad local y muchos graduados emigran en busca de trabajos que se corresponden con sus expectativas, “pero usualmente encuentran unas condiciones de vida más severas que las que había en el área de la tribu y terminan aceptando una ocupación y un estilo de vida similares a los de la gente analfabeta de su tribu que también ha emigrado a la ciudad” (Spindler, 1987 en Honorio Velasco, 2006:238).

siendo un mero receptor pasivo de contenidos prescritos. Una alternativa que se enfrente a este modelo pasa por “desafiar la perspectiva tradicional sobre la escolarización [que] nos permite tanto comenzar a cuestionar el modo en que está estructurado nuestro sistema educativo formal, como también examinar la construcción compleja de las vidas de aquellas personas que pasan por las escuelas, donde se las transforma, se las mantiene y se las define” (Everhart, 1983 en Velasco, 2006: 357).

Dicho de otro modo, el modelo tradicional estatal encuentra su opuesto en los proyectos cuyo punto de partida es *abajo-arriba* (es el sujeto, en la comunidad, quien elabora su propio currículo, de lo que se deriva que no existe un único modelo válido, sino tantos como realidades). Entendida así, la pedagogía “busca la restauración de la intersubjetividad [y] aparece como la pedagogía del hombre” (Freire 1970:35). La esencia de este modelo radica en que “los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire :64). En este caso, el aprendizaje (y no sólo la enseñanza) parte del propio sujeto, y se orienta hacia el descubrimiento del contexto en que se desenvuelve para poder transformarlo. Retomando el concepto de alfabetización, “alfabetizarse no es aprender a decir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura” (Freire :14).

Un ejemplo de propuesta educativa *abajo-arriba*, sobre la que profundizaremos a continuación y en la que estuvimos realizando observación participante durante la campaña 2007, lo encontramos en el Proyecto ¡*Alfabetiza!*, donde jóvenes mexicanos trabajan al servicio comunitario fomentando procesos participativos a través de la alfabetización.

Proyecto ¡*Alfabetiza!*

Las comunidades y/o etnias que viven al margen de la modernidad capitalista (y su cultura escrita) “digieren” aquellos proyectos educativos que buscan, bajo

el modelo occidental, erradicar con determinación el analfabetismo mediante la intensificación de la enseñanza primaria. La asimilación cultural que se maneja desde este modelo poco tiene que ver con aquellas propuestas que operan al margen de esa profunda aculturación¹¹ (Wolcott, 1974), pues entienden la alfabetización no como condición para entrar en la modernidad, sino como estrategia organizativa que involucre la participación de la sociedad civil en la mejora de las condiciones de la vida cotidiana.

Con este talante, nace en 1982 el proyecto ¡*Alfabetiza!* Su origen se vincula al ya desaparecido Centro Activo Freire (CAF) y a diferentes escuelas activas de Ciudad de México, cuyo punto de partida considera que “el proceso de enseñanza-aprendizaje debe comprenderse en la realidad de forma crítica y libre, de tal suerte que sea aprehensible, no tan solo aprendible, mediante la interacción, la experimentación, el ensayo, el error y la experiencia colectiva” (¡Alfabetiza!, 2000).

A nuestro modo de ver, lo más característico de este enfoque es el hecho de *comprenderse en la realidad de forma crítica y libre*, pues la experimentación, el ensayo y error, y la experiencia colectiva son aprehensibles también mediante la transmisión oral del conocimiento. De este modo el proyecto no plantea la alfabetización como un fin en sí mismo, sino como un medio para introducir al sujeto reflexivo, en la sociedad del discurso desde una perspectiva crítica y libertaria (Foucault, 1970; Freire, 1970).

La organización del proyecto educativo consta de tres fases bien diferenciadas e interrelacionadas: precampaña, campaña y post-campaña.

- **PRECAMPAÑA:** elección, capacitación y recaudación.

Elección de las comunidades.

¹¹ Se entiende por aculturación la modificación que una cultura sufre por contacto continuo con otra. Ello implica una serie de pérdidas, destrucción y reemplazamiento de las formas de vida propias y el progresivo deterioro del grupo étnico.

Como todo proyecto de aplicación social, lo primero es decidir sobre qué población se va a incidir; decisión que está sujeta a los siguientes criterios: nivel de alfabetización, aculturación y accesibilidad. Deberá existir un “rezago educativo” de entre un 20 y 40 % según cifras oficiales. Además, la lengua vehicular será el castellano, ya que es compartida tanto por educandos como por educadores. Como se aprecia, en estas comunidades ya ha existido un proceso previo de aculturación lingüística. De esta manera, las comunidades de habla indígena quedan excluidas por considerar que la alfabetización no debe ser un pretexto de dominación y asimilación cultural.

Respecto al criterio de accesibilidad, la elección de la comunidad depende también de si ésta cumple con ciertos mecanismos de comunicación, características de seguridad, una escuela primaria que pueda ser habitable, servicios de agua, luz, y una unidad de salud pública en servicio. Las condiciones consideradas óptimas para desarrollar el proyecto se encuentran en una comunidad o conjunto de comunidades de entre 1400 y 3000 habitantes.

Hay una “aproximación al campo” donde se recaba este tipo de información. Además, en estas *avanzadas* (viajes) para visitar las comunidades, se establece un primer contacto con las autoridades locales y se realizan encuestas entre la población adulta (*sujeto* de ser alfabetizada). Estos sondeos tienen como finalidad conocer las necesidades, inquietudes y características educativas de la población adulta del lugar, así como realizar un diagnóstico que evalúe globalmente el trabajo del año anterior (las campañas las realizan un máximo de dos años seguidos en cada comunidad), indicando el punto de partida para la nueva campaña. También recopilan información sobre las necesidades locales, no meramente educativas, para la organización de futuros talleres.

Capacitación.

Para una mejor intervención educativa, es necesario realizar una capacitación tanto teórica como práctica de los educadores (metodología de alfabetización y

enseñanza de matemáticas, corrientes pedagógicas, formas organizativas, manejo de clase y elaboración de materiales didácticos, talleres, situación actual del campo mexicano). Esta formación previa tiene una duración aproximada de 5 meses, de enero a mayo y cuenta con la colaboración de exalfabetizadores, que aportan conocimientos y apoyo desde la experiencia práctica.

Recaudación.

Para que el proyecto pueda realizarse es fundamental obtener los recursos, tanto materiales como económicos, necesarios que garanticen la subsistencia del grupo durante las diez semanas de campaña. La forma de recaudación de recursos consiste en la realización de eventos, tales como: rifas, ventas, cenas, torneos deportivos, conciertos, colectas en especie, etc. A pesar de la realización de todos estos actos, los fondos que con ellos se recaudan son del todo insuficientes, por lo tanto, el grueso de los recursos (tanto en especie como en efectivo) se obtienen por medio de donaciones de instituciones privadas y gubernamentales. Estas actividades resultan de vital importancia ya que de ellas depende el sustento del grupo durante el tiempo de campaña. En este punto, cabe mencionar que los alfabetizadores realizan un trabajo voluntario: no reciben sueldo ni ningún otro tipo de gratificación económica.

Esta fase de precampaña es fundamental, ya que asienta las bases para entrar a la comunidad de la forma menos impactante posible, o dicho de otra forma, es mediante esta aproximación que la comunidad local comienza a conocer a los sujetos con los que posteriormente convivirán. Este hecho es menos trivial de lo que parece porque (a diferencia de los proyectos institucionales que “aterrian” desde arriba) rompe con la desconexión entre institución educativa y el hogar familiar.

- CAMPAÑA:

En este periodo, que dura entre ocho y diez semanas de verano, se concreta todo lo trabajado durante el año. Los jóvenes educadores se ponen “manos a la

obra". Lo primero es ubicarse en el nuevo entorno: adecuar la escuela-casa a las necesidades del grupo, establecer los grupos de alumnos y los espacios y horarios (elegidos por los propios alumnos) en los se impartirán las clases (casa, escuela, lugar de trabajo, etc.). Esta flexibilidad espacial y temporal facilita un mayor alcance poblacional y una mayor efectividad al evitar que la población se desplace a la institución educativa y romper con su rutina cotidiana. Se entabla también una relación más informal y menos ritualizada que con el modelo estatal *arriba-abajo*.

Los alfabetizadores están organizados en comisiones, que funcionan de manera independiente pero coordinada mediante un proceso asambleario. Además de formar parte en las comisiones, el grupo se reparte el trabajo doméstico: tareas de limpieza, cuidado del exterior, hacer la comida...

Comisión Académico y material didáctico. Lleva un registro de las clases y avance de los alumnos. Así mismo, crea un manual didáctico para la práctica educativa. Revisa los temas generadores (Freire, 1970) a fin de que se pueda trabajar sobre la problemática de la región en todas las comunidades.

Comisión Comunitario. Estructura y coordina los proyectos que se trabajan con la comunidad. Por ejemplo la creación de la biblioteca, actividad de inserción en la comunidad y preparación de talleres (huertos comunitarios, migración y derechos humanos, medicina natural o juegos infantiles entre otros). La selección de estos proyectos siempre está en función de las necesidades e intereses reales de cada comunidad.

Comisión Talachas. Se encarga de temas de logística y mantenimiento: transformar la escuela, ajustes técnicos necesarios, instalación del gas, etc.

Comisión Hogar. Responsable del menú y lista de la compra (alimentos, productos de limpieza y otros artículos necesarios).

Comisión Coordinación. Se encarga de conseguir y administrar los recursos, las visitas de diagnóstico a las comunidades, coordinar la asamblea general,

establecer contacto con otros proyectos similares en la misma zona. Esta comisión no domina sobre el resto, sino que, desde una perspectiva horizontal, sirve de enlace entre todas ellas; cumple una función de organización entre los jóvenes, no de mandato. Suele estar formada por la gente de mayor experiencia en campañas. A modo de ejemplo podemos decir que la gran mayoría de coordinadores tienen una experiencia acumulada de al menos tres años y llevan participando activamente en el proyecto desde los 14-16 años (o incluso antes).

El perfil de los educadores es de jóvenes mexicanos –en su gran mayoría entre 14 y 22 años-, preocupados e involucrados en la problemática de su país, que pretenden proporcionar herramientas orientadas a la transformación comunitaria. Por su parte, los educandos son hombres y mujeres de zonas rurales dedicados fundamentalmente a la *milpa*¹², trabajos en la cabecera municipal y tareas domésticas. Cada alfabetizador tiene aproximadamente entre ocho y doce alumnos, organizados en diferentes grupos según sus intereses, muchos de los cuales tienen lazos de parentesco.

Las clases se basan en el método de la palabra generadora de Freire (Freire, 1973). Se escogen las palabras de posibilidades fonémicas más ricas (han de estar todas las vocales, el mayor número posible de consonantes y tipos de sílabas -directas, inversas y trabadas-), de mayor carga semántica y adaptada al contexto local (en este caso, la realidad del campo mexicano)¹³. A este método se añaden otras técnicas pedagógicas, como por ejemplo el de Montessori para el aprendizaje de matemáticas o la imprenta de Freinet.

¹² La *milpa* es una parcela agrícola destinada a la producción de autoconsumo de maíz, frijol y calabaza.

¹³ Tuvimos la suerte de participar en una clase en la que se introducía la primera palabra generadora. Ésta era *pala*. Después de que alfabetizador y alfabetizandos comentaran durante un rato diferentes láminas, presentadas en distintos soportes, en las que aparecía este objeto –como elemento central o secundario-, hablaban de él, de la importancia que tiene para el campesinado, de sus características, etc. Se les mostró a continuación a las alumnas esta palabra escrita y se les preguntó si sabían lo que ponía. Automáticamente contestaron: “pala”. Posteriormente analizaron la palabra. Todo ello propició una reflexión en torno a su situación como campesinas en esa población.

A pesar de que la alfabetización se adapta con éxito al contexto local y tiene una gran acogida entre la gran mayoría de educandos, pudimos detectar algunos momentos de sutil resistencia¹⁴, sobre el proceso de aprendizaje. Baste como ejemplo el siguiente caso, que en principio nos pareció anecdótico pero que ahora adquiere un nuevo significado. Al final de una de las clases a las que asistimos comenzamos la lectura de la novela mexicana *Como agua para chocolate*. La dinámica consistió en que el libro se compartiera pasando de mano en mano y cada uno fuera leyendo en voz alta un fragmento, tras el cual hacíamos un análisis. Participábamos todos, visitantes, alfabetizador y estudiantes. Después de algunas rondas de lectura, el señor Pedro comenzó a hacerse “el remolón”. No quería leer y decía que prefería escuchar el castellano que hablábamos los güeros -nosotros-, que era como el de la televisión (con su ritmo, su entonación y su acento particular). Tras un par de rondas más, el alfabetizador le insistió en que se trataba de un trabajo colectivo y en la necesidad de su implicación, lo que provocó un cambio de postura. Con este episodio, constatamos cómo el sujeto tenía un mayor interés por disfrutar del sonido de la lengua oral que por desarrollar sus capacidades de lectura (notas de campo, libreta 2: 18).

Simultáneamente a la alfabetización, se capacita a aquellos alumnos que quieran continuar con el proyecto haciéndose cargo de las clases una vez que la campaña ha sido finalizada, en las comunidades que así lo deseen. Estos alumnos, que ya han finalizado su educación primaria o secundaria, son los llamados *continuadores*; los cuales reciben formación, igual a la recibida por los alfabetizadores. En la recta final de la campaña, comienzan a impartir clases de forma que puedan ser acompañados y apoyados por los alfabetizadores. En otras comunidades que han querido continuar con su formación, se han establecido unos grupos de estudio, en los que no existe la figura del maestro, funcionando de manera autodidacta, colectiva y dialógica.

Los problemas que surgen a lo largo de la jornada de trabajo son puestos en común y discutidos en la asamblea general. Éste es un momento en el que

¹⁴ Son casos excepcionales y no representativos que ocurren durante la campaña, pero nos parece interesante traerlos al texto para hacer patente el poder de lo oral frente a lo escrito.

todo el grupo está reunido e interactúa, pues la jornada al estar dividida en tareas (domésticas, preparación de clases y docencia) hace que resulte difícil que haya comunicación entre todos a lo largo del día. La asamblea es clave pues se orienta sobre la mejor manera de abordar las dificultades presentadas discutiendo las diferentes propuestas didácticas; además se exponen y resuelven conflictos comunitarios e internos. Tiene por tanto un carácter evaluador que se utiliza para encauzar el día siguiente.

Aparte de la asamblea general, se reúnen las comisiones con asiduidad para encargarse de su cometido. También se realizan reuniones de coordinación con los coordinadores del proyecto ¡Alfabetiza! de las comunidades próximas, para que el proyecto esté articulado en un mismo sentido (organización de actividades y talleres comunitarios y que estos no se solapen) y poder enriquecerse mutuamente (*coloquio*). Todas estas reuniones se realizan al final de la jornada después de la cena, con un profundo respeto y guardando el turno de palabra, escuchando activamente y ofreciendo apoyo emocional y práctico¹⁵.

En definitiva, durante la estancia, el grupo alfabetizador se incorpora a las actividades propias de la comunidad, aporta una reflexión sobre la situación del educando en su contexto, propicia espacios de interacción e intercambio de diálogo, profundiza en la problemática local y proporciona las herramientas para que los alumnos busquen en comunidad sus propias soluciones a los problemas que les atañen.

- POSTCAMPAÑA:

Tiene un carácter evaluador en el que por un lado se reformulan los aspectos que se deban mejorar y por otro, se realizan informes internos y externos sobre lo acontecido durante la precampaña y la campaña.

¹⁵ Hemos destacado en el texto el buen funcionamiento de la asamblea porque, en nuestra ignorancia, se nos antojaba de antemano imposible concebir que un grupo de personas tan jóvenes fueran capaces de trabajar de forma sincronizada, dinámica y efectiva, con un uso de la palabra tan pacífico y experimentado en el debate.

Al haber realizado una labor con gran incidencia en la dinámica comunitaria los efectos de la misma perduran en el tiempo, no se extinguen o paralizan al final del verano. Así, “los proyectos, compromisos y procesos surgidos en la campaña se prolongan indefinidamente, y se tiene la intención de que poco a poco la misma comunidad asuma las responsabilidades” (Alfabetiza, 2000:11) y continúe su propia labor pedagógica, gracias a las bibliotecas creadas y, sobre todo, a la formación de grupos de aprendizaje comunitario y a los continuadores.

Conclusiones

Como se ha ido viendo a lo largo del presente estudio, la campaña de educación requiere de un gran número de recursos y de colaboración humana, una larga planeación y un sinnúmero de apoyos externos que, en su conjunto, contribuyen al éxito del programa. Dicho éxito no lo medimos exclusivamente en su nivel cuantitativo (beneficiarios directos), sino también en su nivel humano y cualitativo.

Tuvimos la oportunidad de comprobar cómo el alumnado no sólo asimilaba el contenido, sino que además profundizaba en el sentido del mismo, reflexionado por qué es importante y qué puede hacer cuando ya tiene esa información. A este hecho, con gran impacto en la construcción de la realidad comunitaria, hay que sumarle el carácter transformador de las generaciones de jóvenes que participan y promueven el proyecto, pues éste les permite formarse un criterio respecto a la realidad mexicana, en la cual muy probablemente desempeñen su trabajo en un futuro próximo. Dicho de otro modo, los jóvenes educadores toman conciencia e incorporan en su bagaje cómo es su país, la existencia de otras formas de vida y otras costumbres.

La introducción del sujeto, a través de la lectura y escritura, a un proceso reflexivo sobre su realidad, permite que las comunidades eleven su nivel educativo como una forma de ejercicio de los derechos humanos (frente al Estado, sus centros laborales, la sociedad, etc.). En vista de que la gestión de

su territorialidad ha sido absorbida por las instituciones del Estado Mexicano, se hace patente la necesidad del aprendizaje de estas habilidades cognitivas para estas poblaciones.

En otras palabras, el hecho de que las instituciones burocráticas se impongan como el modelo regulador de las relaciones sociales, a través del lenguaje escrito, genera exclusión sobre quienes no se “someten” al dictamen institucional que usa dicha forma del lenguaje como práctica de control¹⁶. Entendemos que es precisamente por ello, por lo que la alfabetización en esas comunidades tiene cabida, ya que requiere de un conocimiento del castellano como herramienta de autodefensa comunitaria frente al estado y su burocracia y como ejercicio de los derechos humanos (en caso de expropiaciones, en temas de reconocimiento cultural o patrimonial, etc.).

De ahí que en la comunidad en la que se aplica el proyecto *¡Alfabetiza!* deba existir un cierto grado de aculturación lingüística, pues no actúan en espacios donde la lengua materna predominante sea la indígena, dado que se pretende evitar la asimilación cultural y lingüística (además de ser una muestra de respeto hacia las formas de vida indígenas).

El modo en que el modelo *arriba-abajo* construye una alfabetización funcional, responde más a las necesidades de las instituciones que lo definen, que son las que marcan la utilidad o función de la adquisición de las capacidades cognitivas, que a las poblaciones sobre las que se “impone” la funcionalidad. Así la alfabetización es funcional si tiene como resultado “la capacitación de mano de obra”, si sirve como herramienta “fundamental para la participación y el desarrollo en el plano económico, social y político, sobre todo en las actuales sociedades del conocimiento”, si conduce a evitar la pobreza (como si la pobreza tampoco hubiera sido construida desde esta perspectiva

¹⁶ En su etnografía *Vecinos Gitanos*, Teresa San Román explica con detalle cómo el Estado Español, a través de la legislación (siempre en su forma escrita), fue marginando al pueblo gitano, pues sus costumbres y formas de vida no se ajustaban a la voluntad del Estado y su burocracia. Así mismo Lévi-Strauss planteo la hipótesis de que “la función primaria de la escritura, como medio de comunicación, es facilitar la esclavitud de otros seres humanos” (Lévi-Strauss, 1992:292).

desarrollista¹⁷), en definitiva si responde la “necesidad de los tiempos modernos” (UNESCO 1974; UNESCO 2006).

Si el modelo *arriba-abajo* concibe la alfabetización como una herramienta funcional, el modelo *abajo-arriba* lo concibe como una herramienta para la crítica. No pretendiendo evitar el progreso, la modernidad, la capacitación para el trabajo..., pero sí haciendo que el sujeto se replantee estos conceptos “destilados desde las instituciones burocráticas” que interfieren en su forma de vida. Así surgen las preguntas: progreso ¿a costa de qué?, modernidad ¿a qué precio?, trabajo ¿en qué condiciones o para quién?...

Ubicar el Proyecto *¡Alfabetiza!* en el eje *abajo-arriba*, responde al hecho de que por un lado impulsa el aprendizaje de la lectura y escritura como tecnología de resistencia individual y colectiva frente al Estado y por otro, no tiene la intención de aumentar el Producto Nacional Bruto del país, sino de empoderar a la población civil a través de la alfabetización. En la misma preparación del proyecto también se puede constatar esta idea: respecto a la capacitación de los alfabetizadores, que responde a intereses centrados en el educando y no en los fines estatales, y respecto a los sondeos realizados a la población, para partir de sus necesidades e intereses, no estableciendo el currículo de antemano sin tener en cuenta sobre quién se va a incidir. Otro elemento que refuerza esta posición es el hecho de que exista una permeabilidad del conocimiento, pues los educadores no sólo enseñan, sino que están inmersos en un continuo proceso de aprendizaje recíproco. Participan en actividades cotidianas de la comunidad, lo que implica un enriquecimiento mutuo. La población lo percibe como tal, por eso es tan efectiva, no es una imposición de un ente ajeno que busca la funcionalidad, sino que tiene carácter voluntario que por su diseño rompe con la desconexión típica del modelo *arriba-abajo* entre institución educativa (con su rigidez horaria) y el hogar familiar (con su ritmo propio). En palabras del pedagogo Paulo Freire, “ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos” (Freire, 1970:34).

¹⁷ En el artículo de Rodrigo Martínez Novo “«La pobreza que llega y se ve». Las carencias sentidas de los quichuas canelos frente a la miseria ontológica” se hace patente la construcción histórica del concepto pobreza y de su implicación como estrategia de justificación para la supervivencia del modelo capitalista occidental.

En conclusión, aprender a leer y escribir no es neutro, es una capacidad cognitiva que hay ubicar en el contexto donde se inserta, para así ver las resistencias y las relaciones de dominación simbólica que de ello se deriva. Así, lo interesante es explorar qué se hace con estas capacidades adquiridas, con la escritura creada, los sentidos que le imprimen a la misma, lo que las personas hacen con ella, puesto que se ha incorporado una tecnología que cambiará las formas de ser y estar de la comunidad.

Bibliografía

- ¡Alfabetiza! (2000). *Proyecto 2000* (informe no publicado).
- ¡Alfabetiza! (2006). *Campaña de Educación para Adultos 2006* (informe no publicado).
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?: Economía de los intercambios lingüísticos*. Torrejón de Ardoz: Akal, 1985.
- De Sousa, B. (2006). *Conocer desde el Sur*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales: UNMSM.
- Everhart, R. B. (1983 [2006]). Leer, escribir y resistir. En Honorio Velasco, et al. *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 355-388). Madrid: Editorial Trotta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973) *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Lévi-Strauss, C. (1992). *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lévi-Strauss (1961). Raza e historia. En *El racismo ante la ciencia moderna. Testimonio científico de la UNESCO*. Vizcaya: Ediciones Liber.
- Molina, J. L. (2004). *Manual de antropología económica*. Barcelona: UAB.

- Martínez, R. (2011). «La pobreza que llega y se ve». Las carencias sentidas de los quichuas canelos frente a la miseria ontológica. *Gazeta de Antropología*, 27, artículo 23.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- San Román, T. (1976). *Vecinos Gitanos*. Madrid: Akal Editor.
- Spindler, G. D. (1987 [2006]). La transmisión de la cultura. En Honorio Velasco, et al. *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 205-240). Madrid: Editorial Trotta.
- UNSECO (1979). *Conferencia internacional de educación. Recomendaciones 1934-1977*. París: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Educación para todos. La alfabetización, un factor vital*. París: UNESCO.
- Wolcott, H. F. (1974 [2006]). El maestro como enemigo. En Honorio Velasco, et al. *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 243-258). Madrid: Editorial Trotta.