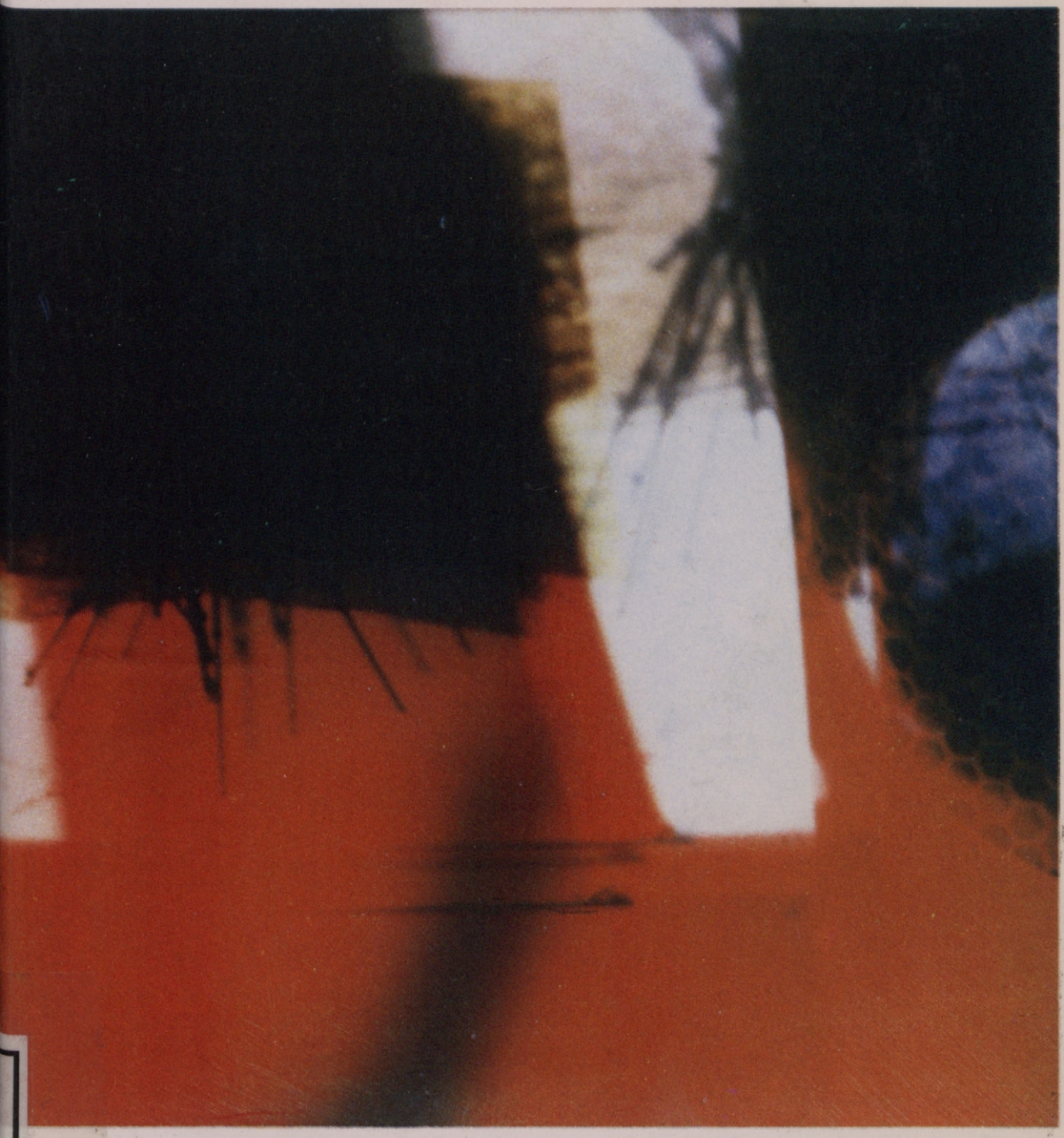
ALPHA 92

Estrategias de alfabetización

Obra dirigida por Jean-Paul Hautecoeur



INSTITUTO DE LA UNESCO
PARA LA EDUCCION. HAMBURGO

MINISTERIO DE EDUCACION
Y CIENCIA. ESPAÑA

Québec

ALPHA 92

Estrategias de alfabetización

Obra dirigida por

Jean-Paul Hautecoeur

Obra producida por la Dirección de Educación de Adultos y la Dirección de Comunicaciones del Ministerio de Educación de Quebec y por el Instituto de la UNESCO para la Educación de Hamburgo.

Con la colaboración del Secretariado Nacional para la Alfabetización del Ministerio de Multiculturalismo y Ciudadania del Gobierno de Canadá, del Comisariado General para las Relaciones Internacionales de la Comunidad Francesa de Bélgica y de la Fundación «Rey Balduino» de Bélgica.

La traducción al castellano y la edición de este documento ha sido realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

El Instituto de la UNESCO para la Educación con sede en Hamburgo, es un organismo con entidad jurídica propia. Mientras que los programas del Instituto se definen según los acuerdos adoptados por la Conferencia General de la UNESCO, sus publicaciones aparecen bajo la única responsabilidad del Instituto y la UNESCO no se hace responsable de su contenido.

Los puntos de vista, la elección de hechos y opiniones expresadas por los autores pueden no coincidir necesariamente con las posiciones oficiales del Instituto de la UNESCO para la Educación.

La formulación empleada y la presentación del material utilizado en esta publicación no implican en modo alguno la expresión de una determinada opinión por parte del Secretariado de la UNESCO sobre el estatuto legal, las Autoridades o la delimitación de fronteras de cualquier pais o territorio.

Foto de portada:
«Pelotas rojas en el espacio».
André Mathieu, escultor. Canadá.

Edita: Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
Centro de Publicaciones del MEC.

NIPO: 176-92-018-2
ISBN: 84-369-2265-4
Depósito Legal: M. 31318-1992

Composición e Impresión: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.)
Tomás Bretón, 51. 28045 MADRID.

INDICE

I. Introducción. *Jean-Paul Hautecoeur* 7

II. Formación de base y estrategidas de desarrollo «autocentrado». *Pierre Georis* 19

1. La importancia de la formación 22
2. El objetivo prioritario que se fija en la formación de los demandantes de empleo es la «inserción social y profesional» .. 25
3. Prácticas de educación popular 29
4. La alfabetización es una pieza indispensable en un puzzle complejo. Cómo definir la alfabetización dentro de una estrategia de desarrollo 34
5. ¿Quiénes pueden intervenir en este proyecto de desarrollo? ¿Qué tipo de relaciones sería necesario establecer entre las Asociaciones, los servicios públicos y los Gobiernos? 38
6. Convertir en explícita una lógica que aún está implícita. 42

III. La construcción de un Consorcio regional para luchar contra el analfabetismo en Bélgica. *André Chapotte y Françoise David* 47

1. Nuestros pasos 49
2. Contexto geográfico de la acción 51
3. El analfabetismo en la comunidad francesa de Bélgica 57
4. La alfabetización: su marco institucional en la comunidad francesa y en la provincia de Namur 63
5. Sinergias entre el sector asociativo y los poderes públicos en la provincia de Namur 65
6. El Año Internacional de la Alfabetización (AIA) en la provincia de Namur, o cómo sentar las bases de una acción concertada entre poderes públicos y asociaciones 67
7. Conclusión 74

IV. La experiencia de la Asociación Alpha en Mons-Borinage. *Omer Arrijs* .. 79

1. ¿Cuál es el balance? 81
2. La primera época de «Alpha Mons-Borinage» 83
3. La segunda época 90
4. Y ahora ¿qué? 102

5. Conclusiones: las redes, condición necesaria pero no suficiente. 109

V. Educación básica para Adultos en Flandes: oportunidades y riesgos. *Günter Gehre.* 111

1. Introducción 113
2. Alfabetización y educación obligatoria 114
3. La educación básica para adultos y la red de estructuras sociales 120
4. El lugar del proceso de alfabetización en esta red 127
5. La alfabetización en la educación básica: oportunidades, pero también riesgos 128
6. Conclusión 131

VI. Analfabetismo: ¿qué sentido?, ¿qué acciones?, ¿qué resultados? *Jean Paul Hautecoeur.* 133

1. Introducción 135
2. ¿Analfabetismo en los países industrializados? 136
3. ¿Qué acciones se han iniciado en la «lucha contra el analfabetismo»? 143
4. ¿Con qué resultados? 148

VII. Destruir las barreras: una acción local de alfabetización. *Lynn Tett* 155

1. Historia del proyecto 157
2. Testimonio del coordinador del proyecto 166
3. Modalidades de formación y tipos de servicios 175
4. Consecuencias importantes extraídas de este proyecto 179
5. Anexos 182

VIII. Investigación participativa y alfabetización: ¿dónde estamos? *Mary Hamilton* 187

1. Introducción 189
2. ¿Qué significa la investigación? 189
3. ¿Por qué intentar unir la investigación y la práctica? 190
4. Nuestras acciones (y otras) 192
5. Talleres de investigación 193
6. La investigación derivada del aprendizaje de la escritura 196
7. ¿Cómo unir investigación y práctica o cómo aportar cambios? 198
8. Conclusión 201

Bibliografía 203

IX. Alfabetización y desarrollo comunitario en un barrio popular. *Madalena Dias* 205

1. El contexto social 207
2. El proyecto de acción comunitaria 212
3. Alfabetización y desarrollo 216
4. La pluralidad de las orientaciones 220
5. Los testimonios 228

X. Alfabetización y desarrollo en la comunidad gitana de San Gregorio (Braga –Portugal–). *Olivia Oliveira* con la colaboración de *Sameiro Nova y Gloria Coelho* 237

1. Introducción 239
2. Estudio de la comunidad 245
3. La población gitana 251
4. Puesta en marcha del proyecto 258
5. Dificultades y resultados 273
6. Proseguir las acciones 280
7. Conclusión 285

XI. El analfabetismo: ¿tan sólo un problema de educación? *Ute Jaehn* 289

1. Introducción 291
2. El trabajo de alfabetización del grupo de ayuda para la orientación (Arbeitskreis Oientierungs und Bildungshilfe E. V., Berlín AOB) 292
3. Las dificultades de lectura y escritura y el entorno familiar ... 300
4. El desarrollo de la personalidad 312
5. La pareja del analfabeto 314
6. Cambios en las relaciones y la personalidad 315
7. Recapitulación-evaluación. 316

Bibliografía 319

XII. La formación, un instrumento de lucha contra toda exclusión. Historia de la Asociación «AFER». *Francis Gosset, Christophe Caron, Didier Andreu* 321

1. Introducción 323
2. La historia de AFER (Acción-Formación-Estudio-Investigación) 324
3. Dos ejemplos de intervención 336
4. Conclusión 359

XIII. De la animación especializada a la alfabetización popular. *Mario Raymond, Louise Meunier* 363

1. Introducción 365
2. Un plan global de alfabetización 365
3. La financiación de las actividades de pre-alfabetización 370
4. Prácticas de animación 372
5. Balance 382
6. De la acción parcial a la acción global 385
7. Perspectivas de futuro 390

XIV. Mujeres y alfabetización: un movimiento que se impone. *Elise De Coster* 393

1. Al hilo de la realidad 395
2. Investigando la anécdota se elabora la teoría 398
3. La voz de las mujeres 404
4. Un espacio de aprendizaje que responde a las aspiraciones de las mujeres. 405

5. El poder de las manos 408
6. Una necesidad evidente: la concertación 410
7. La alfabetización-concienciación en La Gigogne 414
8. Un trabajo en constante evolución 416

XV. Trabajo con jóvenes analfabetos: la experiencia del «Buzón de correos» (1953-1987). *Sylvie Roy* 421

1. Introducción 423
2. Los jóvenes 427
3. El grupo popular de alfabetización 443
4. El grupo popular en su entorno 457
5. Conclusión 467
Bibliografía 471

XVI. Pertenecer a la masa y dominar la palabra. Una cultura adulta. *José Luis Corzo* 473

1. La Casa Escuela Santiago Uno de Salamanca 475
2. Las raíces en la Escuela de Barbiana (Lorenzo Milani, (1923-1967) 477
3. El periódico para la alfabetización y la cultura 481
4. Frente a la cultura de los amos 485
5. Renombrar juntos el mundo: la escritura colectiva 488
6. Aprender en la vida: la objeción de conciencia 492
Bibliografía 495

XVII. Existe una urgente necesidad de imaginación. Concurso de escritura. *Francesco Azzimonti* 497

1. Un cuento, un poema. Exprésese para ganar un concurso 499
2. El Comité de enlace para la alfabetización y la promoción (CLAP) 502
3. Las lecciones de un concurso de escritura 507
4. Conclusión 520

XVIII. Estrategias de alfabetización en el movimiento asociativo. *Jean-Paul Hautecoeur* 525

1. Un seminario: entrada, salida 529
2. Un balance contrastado de la alfabetización 538
3. La alfabetización en plural 547
4. Conclusión 551

XIX. Anexo. Carta para un proyecto asociativo. *CIRAT* 555

1. Carnet de identidad 557
2. El movimiento asociativo: un polo 559
3. Actores 563
4. La financiación en el movimiento asociativo 567
5. Europa 569

I.
INTRODUCCION

Jean-Paul Hautecoeur.
Instituto de la UNESCO para la Educación.
Hamburgo (Alemania).

Esta nueva obra de la serie *ALPHA-Investigaciones en Alfabetización* es el resultado de un trabajo colectivo de investigación iniciado por el Instituto de la UNESCO para la Educación, de Hamburgo. Ha sido realizado atendiendo al programa de investigación-acción del Instituto sobre Estrategias de Alfabetización en los países industrializados. Los principales objetivos de este programa son el desarrollo de la cooperación intelectual internacional en el campo de la alfabetización de adultos, el apoyo a las prácticas socio-educativas experimentales y la difusión, en las redes internacionales de educación, de los resultados de estos trabajos de investigación.

1990, el Año Internacional de la Alfabetización, significó en gran parte el final de una etapa, más que la renovación del mandato en la «lucha contra el analfabetismo» o el «iletrismo». Al menos fue el fin de una historia simple, a lo largo de la que se había construido este fenómeno simplificado conocido como «analfabetismo funcional», en contra del que se habían elevado todo tipo de operaciones ofensivas, dañinas o preventivas.

Por suerte, esta historia se hizo más compleja. La noción de analfabetismo se transformó en un objeto múltiple, con tendencias contrarias, expansivas o regresivas, que resulta imposible medir de la misma forma que lo hacemos con los accidentes de carretera, o con los fracasos escolares. Tampoco está muy bien definido a quien corresponde tratar este asunto. En algunos países, las diversas acciones de alfabetización se han canalizado a través de los programas regulares de educación de adultos. En otros países, por el contrario, el campo de intervención se ha ampliado a múltiples asociaciones.

Para comprender mejor los cambios que se han producido a lo largo de esta historia reciente a nivel internacional, era oportuno dirigirse al movimiento asociativo de diversas regiones. Las asociaciones han estado presentes en el origen de las primeras acciones de alfabetización y, todavía, cubren prácticamente todo el espectro de acciones que se está llevando a cabo en la actualidad. Esta obra está basada en la experiencia del movimiento asociativo, partiendo de una historia local, sencilla en principio...

En 1980, en Val Morin (Québec), un primer seminario internacional sobre alfabetización popular dio lugar a la primera publicación del ALPHA denominada ALPHA 80. En 1991, en Namur (Bélgica), otro seminario reunió a todos los autores de ALPHA 92 para tratar sobre un tema con grandes analogías: el movimiento asociativo en alfabetización. Pero, aparte de la continuidad de la publicación y lo parecido del tema, ambos acontecimientos son completamente diferentes.

En 1980, militantes voluntaristas se reunieron para crear un movimiento fuerte, reivindicativo, sobre un campo del que nadie se ocupaba y casi desconocido [1]. Diez años más tarde, el Año Internacional de la Alfabetización mostraba de qué forma había «calado» este tema de la alfabetización en numerosos países, y sobre todo en Norteamérica. La alfabetización se había convertido en un asunto ideológico «dominante», aglutinador de consensos sociales, manejado por numerosas y diversas organizaciones, pero también muy banalizado ya y, en muchos países, sustituido por preocupaciones más próximas al mercado económico y del trabajo, o integrado en el amplio mercado de la formación.

Pero tras el Año Internacional, que consiguió consagrar el trabajo de las organizaciones de alfabetización, y a la vez mostrar las orientaciones dominantes actuales, destacar más las marginaciones y poner de manifiesto las crisis, cabría preguntarse cuestiones como ¿dónde se encuentra el movimiento autónomo de alfabetización?, ¿podemos hablar aún de un movimiento singular, en singular?, ¿en qué dirección se han reciclado sus funciones definitorias y experimentales?, ¿qué lugar y qué papel ocupan las asociaciones en los diferentes contextos nacionales?,

---

[1] ALPHA 80 –Compte– rendu du Séminaire sur l'alfabetization populaire, por Jean-Paul Hautecoeur, Québec, Ministerio de Educación, 1980.

¿qué discurso mantienen ahora estas asociaciones sobre la alfabetización?, ¿con qué asociaciones se unen o desean hacerlo?, ¿por qué y para qué trabajan?, ¿con qué medios y para obtener qué resultados?...

Estas preguntas se recogen en los orígenes de ALPHA 92, bajo el título genérico de «Estrategias de alfabetización en el movimiento asociativo». Unas quince asociaciones han participado en la realización de esta obra –procedentes de Bélgica, Québec, Reino Unido, Francia, Alemania, Portugal y España– siguiendo un proceso de investigación-acción, organizado localmente por personas que conciben las estrategias de intervención, las experimentan y las viven, en el sentido más amplio de la palabra.

La realización de las obras de esta colección ALPHA, hasta ahora, se había hecho a distancia, sin que los autores tuviesen ocasión de encontrarse. Esta vez, hemos tenido la suerte de podernos reunir durante algunos días, para poner en común los textos, dialogar sobre las experiencias, confrontar las principales cuestiones locales, regionales o nacionales, y tratar de buscar la forma de obtener beneficio de estas reuniones, de la publicación y de la red internacional en la que se inscribe [2]. (El último capítulo recoge el seminario de Namur. Se publicará también un estudio, a parte, en la serie de los «Dossiers IUE» del Instituto de la UNESCO para la Educación.)

La experiencia del encuentro, durante el proceso de realización de una obra colectiva como ésta, ha demostrado ser muy enriquecedora en numerosos aspectos. Al conjunto de los temas propuestos se añaden nuevas dimensiones tales como, la creación de un grupo real, una retroacción dialogada sobre el manuscrito, cambios que se convierten en síntesis, proyectos bilaterales y multilaterales, una fiesta, convivencias, complicidades duraderas, búsqueda de medios más eficaces para la difusión de la publicación así como de su utilización local, el apoyo significativo dado por el concurso internacional a los invitados de la región, la amplia red de miembros que ha tenido que construirse para llevar a cabo el acontecimiento...

---

[2] Se trata de la Red Internacional de Especialistas en Alfabetización, coordinada por el Instituto de la UNESCO para la Educación, en el que se inscriben estas investigaciones sobre estrategias de alfabetización en los países industrializados.

En total, una treintena de organizaciones ha colaborado activamente en este proceso global de investigación-acción (ver en el anexo el documento de presentación del proyecto).

El temario era plurinacional, el proceso de conjunto pudo ser internacional, primero gracias a la acogida del proyecto por parte del Instituto de la UNESCO de Hamburgo y, después, por la ayuda de una nueva red de colaboradores que confiere una realidad diferente a lo que hemos denominado un «movimiento asociativo» para la alfabetización.

Otro acontecimiento significativo tuvo lugar después del seminario de Namur, el Seminario Internacional de la UNESCO sobre alfabetización en los países industrializados, en diciembre de 1991 en Hamburgo, que pretendía evaluar los cambios que se habían producido desde 1986 (fecha del seminario precedente) para identificar mejor las tendencias más fuertes en estos momentos, y señalar las grandes cuestiones a investigar en los próximos años [3]. Algunos de los principales temas señalados durante este seminario también estuvieron entre las preocupaciones centrales de Namur. Sería interesante exponerlos brevemente puesto que precisan el contexto socio-político internacional que condiciona hoy el trabajo de las asociaciones.

La primera gran observación es que el sentido de la noción de alfabetización ha cambiado mucho. Cada vez se emplea más en plural («literacies»), para resaltar la diversidad de las prácticas lingüísticas y culturales entre los países, pero también dentro de cada país. Hay que lamentar dos grandes limitaciones, ya que han restringido la visión más antigua, humanística y crítica de la alfabetización como intervención fundamental de justicia y de equidad social.

La limitación económica, que tiende a utilizar la alfabetización con fines técnicos para mejorar las competencias en el tratamiento de la información en el sector económico y, la limitación pedagógica, que tiende a crear un sector autónomo de formación separado de las prácticas sociales y de los cambios culturales,

---

[3] International Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries: The future of Literacy and the Literacy of the Future, UIE Report, Instituto de la UNESCO para la Educación, 1992.

que proporcionan al individuo una visión parcial en relación con la alfabetización.

Por otra parte, el mito construido socialmente del analfabetismo masivo origen de una clase en alza de analfabetos, se muestra a favor de una comprensión positiva de las diferencias que existen entre las prácticas culturales y las competencias de los individuos, a favor también de acciones de educación plurales que resalten las nociones de cambio equitativo, de participación, de pluralismo cultural y de derechos del hombre.

La segunda observación tiene que ver con la política. El campo de la alfabetización ha experimentado una fuerte expansión. Sus protagonistas, las organizaciones, diferentes sectores relacionados con la alfabetización y la formación básica son ahora muy numerosos, diversos, en competencia y a veces en conflicto. Dos grandes tendencias van al encuentro de una voluntad general de colaboración entre todos estos actores; por una parte, la estatalización de la formación básica, que da lugar a un programa uniforme pero de accesibilidad universal y, por otra parte, la privatización del mercado de la formación que tiene como efecto someter a la alfabetización, ante todo, a un cálculo de beneficios. Ambas tendencias son incompatibles. En efecto, puede suceder que Estado y empresa se asocien en una misma operación de monopolización ideológica y económica del nuevo mercado.

En este contexto, la calidad de los servicios se pone en entredicho; las condiciones de trabajo de los profesionales no sólo no mejoran sino que incluso se degradan; la participación de los ciudadanos usuarios de los servicios (también llamados «clientes») se presenta bajo forma de coacción, o incluso de obligación a inscribirse y sanción si se abandona; se margina a las organizaciones de voluntariado sin dejarles otra opción que la integración en el programa gubernamental, la competitividad que rige las reglas del mercado, el mal trato o incluso, el cierre.

Todos las asociaciones alfabetizadoras y los Estados tratan de encontrar nuevas formas de acción en el marca de nuevas politicas culturales que mantengan el pluralismo, la participación de todos los actores del proceso, la calidad de los servicios, la equidad de las condiciones de trabajo y, en particular, determinar el lugar que ocupan las pequeñas asociaciones en el labo-

ratorio permanente de la educación, de la acción comunitaria y de la creacción cultural que representa la alfabetización (ver, en el anexo, una carta de pequeñas y medianas asociaciones –«PMA»– de la Comunidad Francesa de Bélgica).

Una última observación que concierne de modo especial a la colección ALPHA. En el plan de investigación en curso, que conviene desarrollar y alentar, el seminario de Hamburgo ha señalado la importancia de la investigación local, insertada en la práctica alfabetizadora (investigación-acción participativa), mientras que, hasta ahora, se había admitido la investigación institucional, encaminada a la planificación y las encuestas estadísticas a gran escala con presupuestos prohibitivos.

El Seminario también ha señalado el interés de la investigación descriptiva y comprensiva acerca de las prácticas cotidianas de intercambio y comunicación de los diferentes grupos sociales en diversos contextos, así como las diferentes intervenciones alfabetizadoras para las que han de ponerse en marcha estrategias apropiadas de evaluación.

Como reflejo de esta actividad de la Asamblea Internacional y, a la vez, la actualidad interactiva de la nueva Europa de múltiples culturas, el seminario de Hamburgo ha recomendado el desarrollo de la cooperación Este-Oeste y Norte-Sur en materia de investigación, edición y difusión, para apoyar tanto a las políticas nacionales como a los organismos locales de alfabetización.

Como consecuencia de este análisis del actual contexto internacional y de la voluntad expresada de actuar de una forma más eficaz, siguiendo orientaciones que no necesariamente reflejen las grandes tendencias y las fuertes ideologías que determinen las políticas nacionales, las cuestiones planteadas en los orígenes de ALPHA 92 revelan su actualidad. Se está de acuerdo en que, el mercado de la formación ha absorbido muchas organizaciones alfabetizadoras. En que, las políticas de educación han institucionalizado y universalizado (¡no en todas partes!) los servicios de formación de base para adultos. En que, algunos Estados han contribuido de forma importante con el sector asociativo, mejorando a veces las condiciones de trabajo, pero haciendo más complicados los temas de gestión. Cabe, entonces, preguntarse si existe todavía un lugar y una justificación, en este cam-

po, para organizaciones autónomas, sin fines lucrativos, profesionalmente sin registrar y, por ende, políticamente inquietas.

ALPHA 92, trata de responder a esta cuestión que algunos han descartado ya por anacrónica y caduca, a través de una documentación detallada sobre experiencias locales de alfabetización. La mayoría de estas intervenciones son experimentaciones llevadas a cabo por profesionales comprometidos y apasionados, en colaboración con sus asociados locales y en busca de la financiación institucional o privada, que garantice la autonomía necesaria al proceso experimental.

La primera función que justifica el mantenimiento a largo plazo de las asociaciones es la investigación participativa, basada en las condiciones locales y en modelos de alfabetización que ayuden a los individuos y a las comunidades a salir del «intercambio desigual». Las condiciones favorables para una verdadera alfabetización se crean a partir de la inserción en redes o circuitos de intercambio (económico, cultural, social, simbólico...). Joelle Dugailly expresaba así la misma idea: «se es analfabeto, se llega a serlo o se sigue siéndolo, a pesar de los cursos de alfabetización, porque no se forma parte de los circuitos de participación, de comunicación y de expresión cultural, social, política y económica» [4].

Por otro lado, crear las condiciones para una inserción real en estos circuitos de intercambio, permite crear una situación experimental al margen de las prácticas rutinarias de la formación. Hay que contar con los medios necesarios.

Otra función irreemplazable, prácticamente inevitable, para las asociaciones integradas en una comunidad, una localidad o un barrio, consiste en asumir también los servicios de primera necesidad, es decir, responder a las urgencias. Sobre todo, a las de comunicación, representación y relación. Los programas de formación lingüística y de inserción profesional no responden a las demandas «sociales» de supervivencia, mientras que el alcance de la marginación se extiende por todos los países. Además de los programas de formación, más allá del espacio restringido del

---

[4] Joelle Dugailly, De l'Alpha... à l'Omega. La pratique du chef-d'oeuvre en formation d'adultes, Bruselas, 1991 (inédito).

aprendizaje formalizado, existe gran necesidad de mediación de las asociaciones «no alineadas». Frecuentemente estos servicios quedan relegados a obras de beneficiencia o a programas de empleo temporal a corto plazo. En la práctica están abocados a la misma marginación que la población a la que pretenden ayudar.

Una tercera función, igualmente ineludible, de las asociaciones confrontadas cotidianamente con la marginación (designada a partir de los mecanismos desarrollados por el analfabetismo, el iletrismo, la baja cualificación, el desfase tecnológico...) es la de convertirse en la expresión política de quienes no tienen voz ni voto. Esta función indispensable para el ejercicio de una democracia participativa, en particular allí donde las condiciones de vida intolerables y desesperadas requieren soluciones mágicas, supone sostener actividades de educación popular que tienen como objetivo facilitar las posibilidades del diálogo democrático (¡noble ideal para la alfabetización!).

Supone también la creación de nuevos espacios legítimos de expresión y de negociación, difíciles de ganar en el terreno de los poderes constituidos. Esta apertura a la participación política, fuera de la estructura de los partidos, es una papel fundamental que hay que reconocer a las asociaciones que trabajan en este campo sutil de la participación, allí donde numerosos puentes se han venido abajo.

El intercambio simbólico o la interacción cultural/intercultural, a través de las múltiples vías de la palabra, de la escritura, del cuerpo, de la imagen y de otros medios técnicos, se han excluido inexplicablemente del laborioso campo de la alfabetización «funcional». Con la creación de una nueva clase «los analfabetos», el código escrito y el valor de la utilidad de las prácticas de escritura se han convertido en fetiches. Las asociaciones trabajan al margen del sentido obligatorio de la alfabetización, no ya sólo con los «analfabetos» sino también con los marginados en todos los sentidos (los «alógrafos» como los designa Hélène Blais) [5], y tampoco lo hacen para enseñarles simplemente a escribir, sino para ayudarles a expresar, y a transformar, lo más profundo, desgarrador y deseable que existe en una trayectoria individual y en una historia colectiva, encontrando el códi-

[5] Hélène Blais, Sur les chemins allographes. Pour une vision renouvelée de l'analphabetisme et de l'alphabetisation, Montreal, 1992 (inédito).

go apropiado y dando pie a las situaciones propicias [6]. Esta función cultural-intercultural de la alfabetización la desarrollan casi exclusivamente las PMA, pero en raras ocasiones se reconoce y apoya como actividad alfabetizadora.

El objetivo de esta obra es dar a conocer mejor esta búsqueda actual del movimiento asociativo, singularizado en las principales funciones señaladas. Han ayudado a llevarla a cabo, además de los autores y sus asociaciones correspondientes, el Servicio de Alfabetización del Ministerio de Educación de Québec, la Dirección General de Comunicaciones de dicho ministerio, la Coordinadora «Lire et écrire» de la Comunidad francesa de Bélgica, el Departamento de Asuntos Internacionales de la Comunidad francesa de Bélgica, la Coordinadora «Liere et écrire» de Namur, la Fundación Rey Balduino, el Secretariado Nacional de Alfabetización del Gobierno canadiense, el Servicio de Educación de Adultos del Ministerio de Educación y Ciencia de España, y el Instituto de la UNESCO para la Educación.

ALPHA 92 se enmarca en el plano de la investigación-acción del Instituto de la UNESCO para la Educación sobre las *estrategias de alfabetización en los países industrializados.* Este volumen se inscribe también en la publicación de la colección ALPHA-Investigación sobre alfabetización, editado conjuntamente por el Ministerio de Educación de Québec y por el Instituto de la UNESCO en la versión original francesa (traducción en inglés y en español). El conjunto del proceso de investigación se enmarca en el plano de actividades de la Red Internacional de Especialistas en Alfabetización, coordinado por el Instituto de la UNESCO para la Educación de Hamburgo.

---

[6] Armand Gatti, «Mon théâtre, mes films, qu'est-ce que c'est?», Le Monde diplomatique, febrero 1992; Alain Bellet, «La riposte des exclus», Le Monde diplomatique, diciembre 1991.

II.

FORMACION DE BASE Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO AUTOCENTRADO (*)

Pierre Georis.
Centro de Información y de Educación Popular.
Bruselas. Bélgica.

(*) Versión español del término «autocentré», que guarda gran similitud con el concepto de desarrollo comunitario o desarrollo local.

El siguiente texto está basado en diversas experiencias de trabajo realizadas en Valonia (Bélgica) dentro del sector de actividades de inserción profesional para públicos desfavorecidos.

La lectura de diversas monografías referentes a la alfabetización en el sector asociativo, en otros países aparte de Bélgica, es convincente ya que, realmente existen numerosas similitudes entre las experiencias y dificultades vividas. Aunque la experiencia en la que se basa este texto esté geográficamente localizada, parece posible construir una exposición en la que lo esencial sea transversal al conjunto de situaciones concretas enumeradas en el presente trabajo.

Sin embargo, un postulado orienta el siguiente razonamiento: es importante avanzar en nuestro propio terreno con imágenes-guía positivas. Esto no es algo ingenuo, y cobra sentido desde el lugar geográfico al que me refiero.

Antiguamente Valonia, mi tierra natal, era una zona industrializada con grandes empresas y trabajos muy duros que han acabado con la salud de nuestros familiares y con la vida de muchos. Los conflictos sociales han sido a menudo muy fuertes. La crisis afectó de forma importante, subregiones enteras resultaron totalmente damnificadas. Durante años, la realidad de los valones ha sido una larga querella contra el cierre de empresas. A lo largo de veinte años, la discusión esencial que los valones han mantenido sobre sí mismos, ha girado en torno a dicha crisis. La ventaja de esta situación ha sido la identificación, cada vez más minuciosa, de las causas de lo que nos ocurría, y la aparición de propuestas para «salir de la crisis». Pero su gran inconveniente

ha sido transmitir una connotación de «decadencia», y haber creado en los valones una imagen muy pesimista de sí mismos y de su futuro.

El debate sobre la crisis continúa aún. Pero poco a poco comienzan a introducirse ideas sobre un nuevo desarrollo. Esto constituye un cambio bastante radical de punto de vista, en el que estamos aún muy lejos de identificar todas las consecuencias. Aunque se dice que la «moral de la tropa» es un factor decisivo para obtener la victoria, de cualquier forma, hablar y oír hablar de «desarrollo» es más estimulante que oír hablar de «crisis» y de «resistencia».

La hipótesis en que se basa el presente texto se podría también formular de la siguiente forma: la lógica de las nuevas formas de ayuda social (entre las que se incluye la alfabetización) es también una lógica de desarrollo económico.

Esta hipótesis, así formulada, nos sitúa de pronto en el terreno del «empleo-formación-inserción».

1. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACION

Uno de los hechos más destacados en la gestión de la crisis, durante los años ochenta, fue la permanencia del debate «formación-empleo». El término clave fue, sin duda, el de «inserción», al que hemos unido el doble calificativo de «social y profesional». La alfabetización, tema sobre el que quisiera discutir brevemente algunos aspectos, se encuentra también en el centro de ese debate.

Es esencialmente una constante estadística, lo que ha dado lugar a este quasi-consenso. En general, la probabilidad de ser parado de larga duración, disminuye en función del grado de formación. (Si bien podemos tomar esta afirmación como cierta, deberíamos, sin embargo, ponderar una política de empleo que se limitase a ser una política de formación, según señalan diferentes observadores) [1]. En todo caso, sería un error creer que habría una relación automática entre la formación y el empleo.

---

[1] Sobre este tema consultar por ejemplo los trabajos de Mateo Alaluf y su equipo (Instituto de Sociología de la Universidad Libre de Bruselas) o los del Ins-

Sin duda alguna, al joven que abandona los estudios prematuramente y decide incorporarse al mundo laboral, apenas se le ofrecen perspectivas y, con mayor motivo, si se trata de una mujer. Pero su situación de paro ¿podemos decir que se deba al hecho de que su nivel de formación sea bajo, a que los puestos de trabajo se han reducido masivamente, o al hecho de que dichos puestos sean ocupados prioritariamente por adultos y queden disponibles, con cuentagotas, a medida que se van produciendo las jubilaciones?

Y, en el caso de que se trate de una mujer, ¿se deberá al hecho de que los trabajos los ocupen prioritariamente los hombres? ¿Quizá se debe a que los jóvenes tienen la «mala suerte» de encontrarse en un grupo de edad muy numeroso?...

Cualquier análisis sobre el tema del paro conduce a una postura de prudencia, ya que se entrecruzan numerosos factores. También, y si es verdad que un aumento de formación previene relativamente mejor la situación de paro, sería erróneo creer que la crisis de empleo podría resolverse exclusivamente con la formación: el aumento del nivel de formación de cada ciudadano, no afecta a la creación de nuevos puestos de trabajo (salvo, quizá, y de forma marginal, para los formadores). En realidad, el efecto esencial consiste en una mejora de las competitividades individuales, a igual volumen global de empleo, el más competitivo sustituye al menos competitivo.

La relación entre formación-empleo no es evidente. Apoyando esta idea, existen otras constataciones:

— Como media, uno de cada dos trabajadores ocupa, quince años después de su incorporación a la vida laboral, el puesto de trabajo para el que se había formado [2].

— Podríamos perfectamente echar abajo las propuestas planteadas anteriormente y constatar que en realidad, nunca a lo largo de la historia, ha existido un nivel de formación medio tan elevado como hoy en día.

---

tituto Superior del trabajo de la Universidad de Lovaina-La Nueva, Bélgica (Christian Maroy, Jean-Emile Charlier...).

[2] Basado en Jacques Delors, articulo del semanario «Pourquoi pas?», Bruselas, 11 junio 1987.

Podríamos deducir de esta afirmación una proposición completamente opuesta a la habitual: la razón de que exista crisis de empleo está en el exceso de formación de la gente (lo que hace que tengan demasiadas exigencias frente al mercado del trabajo).

Esta argumentación invertida, que nos cuidaremos bien de tener en cuenta, tiene (por su aspecto provocador) un valor didáctico importante: nos enseña que es un error establecer un análisis de la sociedad a partir de una simple relación causa-efecto.

Corremos el riesgo de meternos en un callejón sin salida: querer enganchar a la fuerza, el «vagón» de la formación, a la «locomotora» del empleo.

Se pensará, entonces, en preguntar a los empresarios cuáles son los empleos del mañana y qué formación es la necesaria. Ejercicio difícil de realizar a medio plazo.

Tales tentativas ya se han realizado, y no tienen valor más que a muy corto plazo (los empresarios pueden decir que ellos emplean cuando se crea un puesto de trabajo y no tienen tiempo de esperar a que se forme tal o cual persona durante, por ejemplo, tres años. No tienen la más mínima idea de los puestos de trabajo que habrá disponibles dentro de cinco o diez años). Ahora bien, si queremos planificar una enseñanza «en función de las necesidades de la economía», éste será un punto sobre el que tendremos que reflexionar. En realidad, la misión es imposible. No queda más remedio que reorientar el timón: hay que formarse en las nuevas tecnologías.

A las personas, individualmente consideradas, no les queda más remedio que coleccionar todo tipo de diplomas y certificados, por si acaso.

En otros términos, sí existe –desde el punto de vista de los individuos– una relación entre la formación y el empleo, una política de formación, que constituyese por sí sola una política de empleo, podría consistir simplemente en aplicar el fenómeno de los «vasos comunicantes» al mercado de trabajo.

La relación formación-empleo es pertinente desde el punto de vista de la micro-economía (la del individuo), pero es bastante

más difícil establecerla a un nivel macro-económico. (Esto no quiere decir, naturalmente, que la elevación de los niveles de formación no tenga repercusiones macro-económicas. Por el contrario, es casi una condición para «seguir en la carrera» de las tecnologías. Simplemente que a nivel macro-económico, la relación formación-empleo no tiene carácter de automatismo; la formación no va a crear automáticamente empleo para todos los parados).

2. EL OBJETIVO PRIORITARIO QUE SE FIJA EN LA FORMACION DE LOS DEMANDANTES DE EMPLEO ES LA «INSERCION SOCIAL Y PROFESIONAL»

Cuando se habla de inserción, se unen a esta palabra los términos: «social y profesional». Debemos preguntarnos sobre esta relación, ya que tiene más valor de postulado que el resultado de una demostración. Al menos podemos justificar la unión:

— Tener un empleo, significa formar parte de la producción. También significa, en contrapartida, obtener una renta que permite consumir. La inserción como productor conlleva la inserción como consumidor.

— El empleo genera también otra serie de funciones que son indispensables para el equilibrio psicológico. Impone una estructura temporal a los individuos, un ritmo de vida; permite crear contactos sociales fuera de la familia y facilita el intercambio de experiencias, le vincula a proyectos y metas que superan sus propios objetivos, define el estatus social y la identidad, fuerza a la acción [3].

El empleo concentra en sí mismo tantas funciones a la vez, que parece difícil imaginar que una familia pueda estar considerada como «integrada socialmente» sin que uno de sus miembros, al menos, esté insertado profesionalmente.

Sin embargo, nos encontramos dentro de una sociedad en evolución, los puntos de referencia cambian: no hay que descar-

---

[3] Tomado de Marie Johada, Paul Lazarsfeld y Hans Zeisel: *Mariental, the sociography of an unemployed community, 1933.* Reedición de 1972, Tavistock Publication, Londres.

tar el que todas las funciones que cumple el empleo puedan satisfacerse a través de algo que no sea el mero empleo. Esto no impide que, a falta de otras propuestas que no sean teóricas, mantengamos el planteamiento de que, hoy en día, no existe ninguna inserción social mejor que la inserción profesional.

La exclusión es el resultado de numerosas causas que, además, interactúan entre sí: problemas de empleo, formación, salario, problemas familiares...

Lo ideal sería poder tener en cuenta todos los aspectos al mismo tiempo. Pero, frente a la pobreza, cada elemento que interviene es un poco como el fotógrafo al que se pide que tome una sola foto representativa de la plaza mayor de una ciudad antigua. Tiene diversas posibilidades: hacer una foto o partir de cada calle que desemboca en la plaza, intentar sacar a la vez la iglesia y el ayuntamiento, fotografiar solamente la fachada del ayuntamiento o un detalle de la misma, e incluso alquilar un helicóptero para tomar una vista aérea. Cada una de estas fotos será auténtica, pero sea cual sea la foto que elijamos, existirán aspectos de la plaza que no se habrán tenido en cuenta.

Frente a la pobreza, nosotros somos como este fotógrafo: debemos elegir un punto de vista. Cuando los expertos nos hablan de inserción social y profesional, es un poco como si dirigieran los objetivos hacia el «empleo». Aparecen también a la luz dos elementos que están próximos: formación y salario. Pero el resto permanecerá en la sombra.

El presente texto secunda este punto de vista.

El proceso de inserción

Nuestra sociedad tiene una concepción precisa del proceso de inserción que considera el ideal: una vez que el individuo ha terminado su formación escolar, accederá a un empleo; encontrará un lugar en la jerarquía social, que se corresponda con el nivel de formación alcanzada en la jerarquía escolar. Es un poco como si la sociedad estuviese formada por dos «espacios». La inserción profesional señala el paso de un individuo de un espacio a otro.

FORMACION ESCOLAR ——— Inserción Profesional ———→ EMPLEO

Una de las manifestaciones de la crisis es el distanciamiento cada vez mayor entre el número de personas que solicitan empleos normales y la oferta real disponible. Este distanciamiento engendra diferentes fenómenos, como la tendencia a que los jóvenes no encuentren rápidamente un empleo normal al terminar el colegio, o que quien pierde un empleo, no encuentre otro fácilmente. Un tercer espacio se intercala así entre los dos primeros. Es lo que denominamos la transición a la vida profesional. Es un espacio que no es «ni colegio, ni empleo»; se realiza un pequeño trabajo durante algunos meses, se vuelve a la formación durante algunas semanas, se vuelve al paro, se tiene un trabajo a tiempo parcial mientras que se espera la jornada completa, se está a media jornada trabajando y la otra medio en formación.

La transición a la vida profesional es, por tanto, todo aquello que no es un empleo normal, pero que permite creer que todas las puertas que dan acceso a empleo normal no están cerradas. Esta situación no se limita a la «primo-inserción» (la inserción que se produce inmediatamente después de terminar la escolaridad), ya que se repite muchas veces durante la vida de un individuo [4].

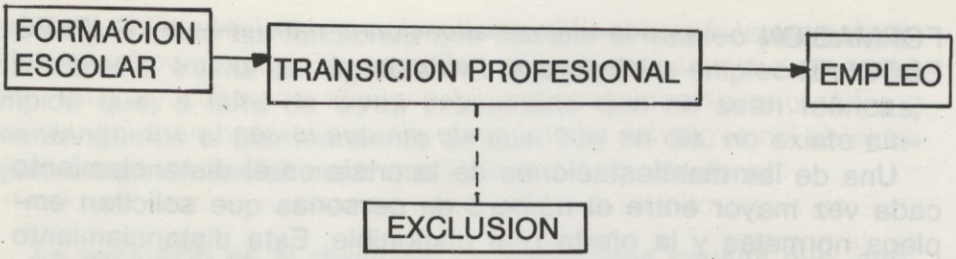
FORMACION ESCOLAR ——→ TRANSICION PROFESIONAL ——→ EMPLEO

Tal definición de la transición a la vida profesional deja entrever que algunas puertas podrían estar cerradas. El esquema debe completarse con un cuarto espacio, el de la exclusión, que agrupa a todos aquellos individuos que no consiguen seguir una de las vías hacia el empleo, ya sea directa (de formación inicial o previa) o indirecta (a través de la transición profesional).

---

[4] Sobre el concepto de «transición profesional», podremos acudir al n.º 9 de la revista «Critique régionale, cahiers de sociologie et d'economie régionales», Instituto de Sociologia, Ediciones de la Universidad de Bruselas, 1983.

Ver también: Matéo Alaluf y Adinda Vanheerswynghels: *Adéquation enseignement-marché de l'emploi,* Fundación Roi Baudouin, 1988.



Bajo mi punto de vista, el espacio de las exclusiones no es homogéneo. Reagrupa a tres tipos de población:

a) La que se suele denominar «sector de pobreza severa». Antiguamente se le denominó «subproletariado», y hoy «cuarto mundo».

   Contrariamente al proletariado clásico, el subproletariado no ha conseguido integrarse en el sistema productivo, salvo de forma muy puntual y discontinua. Esto conlleva dos efectos: la precariedad de los ingresos (pobreza) y la no-inserción en las estructuras de defensa colectiva de los asalariados.

b) Numerosos jóvenes se incorporan a la esfera de la exclusión, mientras que sus padres están (o han estado) integrados en el sistema productivo. Son fundamentalmente los jóvenes quienes abandonan la formación primaria sin titulación. En otros tiempos, habrían podido encontrar un empleo como peones en cualquier parte, hoy se encuentran desprovistos de dinero. Al no tener derecho al subsidio de desempleo, su situación se agrava si, además, tienen conflictos con sus padres.

c) En resumen, una serie de personas pasan de la transición a la vida profesional a la exclusión social. Se puede estar excluido del subsidio de desempleo, o estar en paro durante tanto tiempo que no sería correcto considerar esta situación como de «transición» hacia una profesión.

Se observa, pues, que el espacio de la exclusión no es homogéneo culturalmente, incluso si podemos definir cada una de las situaciones a partir de un mecanismo económico, la cultura del cuarto mundo no es la misma que la de un joven que no ha trabajado nunca o la de aquel que ha podido trabajar anteriormente en un am-

biente normal. Las dos últimas situaciones dan lugar a las frecuentemente denominadas «nuevas pobrezas». Es muy importante comprender que determinadas medidas puede ser eficaces para una parte de los excluidos laboralmente sin que lo sean para los demás.

Este desarrollo lleva a dos orientaciones a la hora de planificar la acción:

a) Ayudas al niño y a la familia, particularmente en medios populares (escuelas de oficios, centros de expresión y creatividad, bibliotecas públicas...), para evitar el «desplazamiento» de la formación hacia la exclusión.

b) Ayudas a las personas con baja formación que se encuentran sin empleo.

— Diseñar lo más eficazmente posible la fase de transición profesional para permitirles el acceso a un empleo.

— Mientras se encuentran en el espacio de la exclusión, tomar las medidas necesarias para que no queden confinados en él y puedan, al menos, acceder al espacio de la transición profesional (en el caso en que no sea posible que accedan inmediatamente a un empleo) [5].

3. PRACTICAS DE EDUCACION POPULAR

Pero, como hemos visto, la formación no tiene solamente sentido en función del empleo. Hay que separar los objetivos de formación de los del empleo. Una política de formación tiende a encontrar un equilibrio entre la realización del individuo y el aprendizaje de todo lo necesario para la vida en común, la formación en sentido estricto (sin duda hay que tener una serie de conocimientos) y aspectos más educativos que permitan al individuo ser un ciudadano, es decir, comprender la sociedad y tener los medios para actuar en ella. Por tanto, ¿es la gestión pedagógica un proyecto filosófico y ético antes que un proyecto científico? No podemos dejar de considerar una serie de valores: ¿Qué cosas son las que hay que transmitir? ¿Cuál es el estado en el que

---

[5] Este tema lo desarrolla de forma más amplia: Pierre Georis, Myriam Poelman: *Jeunes et exclusion,* Fundación Roi Baudouin, Bruselas, 1988.

debería encontrarse idealmente el alumno o el aprendiz al final de su recorrido?

De forma general, podemos estimar que existe un consenso en nuestras experiencias en el movimiento asociativo para asegurar los valores éticos de tipo democrático. Un «cierto nivel» de educación: la formación es un derecho, que debe ser igual para todos los ciudadanos. A quienes no han accedido a la escolaridad, debería dárseles una nueva oportunidad a lo largo de su vida. Este derecho a la formación está concebido de forma global, es decir, que se interesa por todos los aspectos de la persona. Basándonos en esto, estamos radicalmente en contra de un proyecto que, considerando que un obrero sentado en una cadena y repitiendo ocho horas al día el mismo gesto está «insertado», se limite al adiestramiento de los individuos a la ejecución irreflexiva de ese movimiento [6]

Los objetivos de formación establecidos superan en gran manera este adiestramiento. Se trata de algo muy diferente.

Este consenso, para ser breve, se puede decir que es el que anima al sector que designamos como el sector de la educación popular (o, a veces, de la educación permanente). La alfabetización se inscribe plenamente en este espíritu. Sin duda es interesante volver a definir este rico concepto, pero que en general se conoce bastante poco. Demostraremos a continuación que, de modo complementario, la alfabetización ocupa una función estratégica en una política regional dirigida hacia la inserción profesional de personas desfavorecidas y, de forma más general, para la definición colectiva de una nueva política de desarrollo.

El concepto de educación popular abarca una gran diversidad de prácticas, de naturaleza educativa o de acción colectiva, sostenidas por una ética.

Retomemos cada uno de estos elementos:

a) En el punto de partida, existe un principio ético que hay que enunciar como tal. El movimiento obrero tiende al rechazo de una fatalidad que hace de las clases populares,

---

[6] Para profundizar en este tema en concreto, remitirse a Philippe Merieu: *Itinéraire des pédagogies de groupe* (2 volúmenes), ed. Chroniques sociales, Lyon, 1984 (en particular el primer volumen, págs. 139 a 188).

en general, una población explotada y excluida de la ciudadanía activa (de la posibilidad de participar en la decisión pública).

b) Hay muchas formas de dirigir esta lucha que pueden ser complementarias. Por ejemplo, la acción legislativa de los partidos políticos o la expresión pública de un grupo de presión. La educación popular tiene la particularidad de ser una acción que se dirige directamente hacia los medios populares. En este sentido, diferente a la acción de un partido o de un grupo de presión (como la acción de una determinada asociación que se expresará habitualmente en nombre de los consumidores fundándose en los resultados de encuestas guiadas por técnicos, pero sin haber organizado grupos de consumidores). Si la educación popular se convierte en acción de grupo de presión, será como resultado de un trabajo con grupos de los que se habrá formulado públicamente la expresión.

c) Estas prácticas de educación popular son, por una parte, de naturaleza educativa o pedagógica y, por otra parte, de acción colectiva. La gran característica es el rechazo de un contenido «enquistado» definido únicamente como fachada por las personas interesadas. Se trata en primer lugar de conceder al individuo la capacidad de pensar, de comprender su propia experiencia. A este respecto, el individuo tiene problemas concretos en una situación concreta: no emprenderá una acción de formación a no ser que se le asegure que encontrará una respuesta a sus problemas. El trabajo de educación popular se desarrolla en diferentes niveles: existe el nivel de «enganche», a menudo muy largo, que requiere el conocimiento del medio de vida (la empresa, el barrio, el hospital, etc.), la identificación de los problemas concretos que se plantean a las personas, la formulación de una respuesta posible a estos problemas, la comprobación de que la «oferta» se corresponde con la «demanda», adecuaciones eventuales. En la empresa, el trabajo de educación popular puede basarse, por ejemplo, en un escandaloso problema de seguridad, en una ciudad con viviendas sociales, se puede trabajar a partir del coste de los alquileres. En un barrio, puede tomarse como tema la instalación de un semáforo delante del colegio. Con los jóvenes sin trabajo y sin cualificación,

el «enganche» será el ingreso en un taller. Los problemas que tiene la gente se viven por lo general de forma individual. *Una de las particularidades de la educación popular será poner en marcha una respuesta colectiva, y hacer que se reúna la gente que tiene los mismos problemas.*

d) La acción de los movimientos de educación popular no se limita, sin embargo, a este «enganche», aun cuando se produce un progreso, que es crear una solidaridad inmediata entre los individuos que no reflexionan espontáneamente en ámbitos colectivos.

En efecto, limitarse a este «enganche», puede significar, en algunos casos, lograr una gran acción de tipo «corporativista». Respetar el principio ético que sustenta la educación popular es un reto, ya que es posible también entregarse a acciones solidaridarias en beneficio de otras personas, sin reivindicar la obtención de una ventaja inmediata para uno mismo o para las personas más cercanas. A este respecto se añade la necesidad de que estas personas perciban que la sociedad en la que viven se encuentra con posibilidades de definir y construir un proyecto de desarrollo y que pueden formar parte activa (ser los ciudadanos de su sociedad). Tal proyecto supera las competencias individuales, pero cada uno debe encontrarse ubicado allí.

Este aspecto del trabajo en la educación popular se apoya generalmente sobre dispositivos de formación más concretos, incluso si el aspecto contractual está claro entre las partes (se pueden negociar la adecuación en relación con la oferta) [7].

Tener una estrategia en educación popular es, por tanto, tratar de ajustar las acciones de «enganche» y de formación o de solidaridad más amplias, con distintos grupos, y es también trabajar para que éstos puedan encontrar espacios de encuentro.

— A nivel de los sindicatos, luchar contra la sociedad dual y potenciar la solidaridad, significará procurar que los trabajadores no se encierren en reivindicaciones de naturaleza

[7] Por ejemplo, es el caso en Bélgica de los programas de formación ofrecidos por el Instituto Superior de Cultura Obrera, en lengua francesa y alemana. ISCO, Rue de la Loi, 103 a 1040 Bruselas.

puramente corporativista, cuyo efecto podría, en algunos casos, reforzar la exclusión.

— Es cierto que nunca estamos tan bien defendidos como cuando nos defendemos a nosotros mismos. En determinadas situaciones, la acción de los grupos independientes es la que ha «forzado» el movimiento de la mayoría (si las mujeres no se hubieran organizado en grupos, las reivindicaciones del movimiento obrero contra la discriminación hubieran sido menos relevantes). La forma más idónea para el avance del cuarto mundo es que las organizaciones del movimiento obrero tomen conciencia de sus reivindicaciones. Pero esta concienciación ha de ser «estimulada» por las acciones de los «grupos cuartomundistas».

— Resulta indispensable encontrar puntos de encuentro. Diversas experiencias nos muestran que esto no es en vano. Por ejemplo, en Bélgica, las coordinadoras de gas-electricidad han conseguido organizar, a partir de la acción concreta de interrumpir el suministro de energía y electricidad en invierno a los «morosos», un espacio de convergencia entre los beneficiarios de alquileres sociales, los trabajadores sociales, y los trabajadores del sector del gas-electricidad. Se trata del mismo principio que da lugar en Valonia a los «Forums de lucha contra la pobreza». los momentos en los que tienen lugar estas convergencias son particularmente «fuertes», incluso si no se producen más que con carácter puntual.

La alfabetización es una acción que empuja, en este sentido, a la educación popular, a dirigirse hacia ciudadanos de los medios populares, a tratar los problemas colectivamente más que individualmente, a no limitarse tan sólo a un aprendizaje mecánico, a que la existencia incluso de tales grupos constituya también una fuerza importante de interpelación del cuerpo social, a forzar una serie de aperturas entre sectores que de otra forma no tendrían relación entre sí (la ayuda social, la educación permanente, diversos representantes de los poderes públicos, incluso representantes del mundo económico) [8].

---

[8] Ver Roger Cantinaux, Emile Creutz, Pierre Georis, Georges Lienard: *Exclus et non exclus,* Actos del Coloquio del Consejo Superior de Educación Popular, Liège, 1 diciembre 1989 (edición: Ministerio de la Comunidad francesa).

4. LA ALFABETIZACION ES UNA PIEZA INDISPENSABLE EN UN PUZZLE COMPLEJO. COMO DEFINIR LA ALFABETIZACION DENTRO DE UNA ESTRATEGIA DE DESARROLLO

Al hilo de nuestra historia reciente, una serie de programas de formación se han puesto en marcha para los trabajadores en paro. Se puede constatar una evolución en etapas sin que, cada nueva etapa, anule los programas de las etapas precedentes; ha tenido lugar una superposición de lo moderno a lo antiguo, que ha desembocado en un alto grado de complejidad, que, sin embargo, no representa un serio problema ya que se verifica que existe mayor complementariedad que oposición.

A continuación describiremos las diferentes etapas de esta evolución, que podrían muy bien aplicarse a numerosos países industrializados.

1) En una época en la que el paro no estaba muy desarrollado, se procuraba dirigir los servicios públicos de Formación Profesional hacia los parados, a fin de ajustar las capacidades de quienes solicitaban empleo con la oferta existente. Este sistema funcionaba bien y ha contribuido a la difusión de la idea de que «una buena formación se corresponde con un buen empleo», e incluso de que «para acceder a un empleo, hay que formarse previamente». Esta relación formación-empleo se afianza cada vez más en la opinión pública.

2) La segunda etapa es la del comienzo de la crisis. Los parados, imbuidos por la idea de que «la formación será el pasaporte automático para conseguir un empleo», se precipitan hacia un número de puestos de formación con la consiguiente disminución de los mismos. Esto provoca que progresivamente se sea más estricto en los criterios de acceso, y que se seleccione de alguna forma «la élite» de su público potencial. La Formación Profesional puede continuar vanagloriándose de la elevada tasa de colocación de sus estudiantes. El resto, que es muy numeroso, no tiene acceso a ningún programa de formación. Esto incita al sector de las asociaciones privadas de educación en medios populares a invadir el terreno con grupos denominados en la cultura francófona como «puesta a punto de conocimientos».

Se trata de organizar cursos de cálculo, de lengua materna, de iniciación a la actualidad y a la vida social, a partir de las preocupaciones cotidianas y de las experiencias vividas por los adultos en formación. Este movimiento es, a grosso modo, el que está igualmente en el origen de las nuevas iniciativas de alfabetización.

3) Casi de forma simultánea, hemos visto multiplicarse, bajo diversas formas, las «formaciones acabadas», es decir, proyectos de creación de pequeñas empresas, en los que se forman grupos de cinco a diez personas. Se trataba de ofrecer una respuesta a las personas que se echaban atrás, ya que la conexión entre la formación y el empleo no es lo suficientemente directa, a través de una «puesta a punto» de su nivel de conocimientos. Sin embargo, crear empleo en los medios que, por definición, no tiene capital para invertir, es una operación muy difícil, y hay que admitir el hecho de que el número de fracasos supere al de éxitos, hace que estos últimos sean tan dignos de mención.

4) Todas estas iniciativas necesitan, sin embargo, que todos aquellos que se benefician del subsidio de paro den voluntariamente un paso hacia la formación, o que una buena parte de los más desprovistos, que a menudo no tienen ni tan siquiera derecho al subsidio del paro, demanden formación. En definitiva lo que solicitan es un salario que les permita comer todos los días, y lo ideal sería obtener un sueldo de una forma más digna que a través de la ayuda social. De igual forma, si queremos llevar a cabo una acción pedagógica que tenga posibilidades de éxito en este medio, es necesario que la formación no aparezca como tal, sino que tenga apariencia de trabajo, y proporcione un salario. Sobre esta hipótesis es sobre la que se han construido, por ejemplo en Valonia, a partir de 1984, un gran número de programas de «formación en el empleo». Hay muchos nombres para designarlo (empresas de aprendizaje profesional, acciones integradas de desarrollo, empresas intermediarias, escuelas de producción); los proyectos pueden variar en sus objetivos y sus modalidades. No nos detendremos mucho en este aspecto. Quede dicho que, a pesar de la diversidad, una hipótesis pedagógica unifica la gran mayoría de los proyectos de «formación en el em-

pleo» [9]. Por supuesto que no es raro que estas iniciativas tiendan a la incorporación de actividades de alfabetización en su empresa, aunque no se presenten de entrada como proyectos de alfabetización.

Sin embargo, resulta interesante constatar que, conforme evoluciona la historia de las iniciativas, aumenta el voluntarismo en el campo de la inserción profesional. Esto se manifiesta de diversas formas:

— creación de empleos totalmente autofinanciados por la actividad económica de los diferentes talleres (esto se observa sobre todo en el sector de la construcción o el de la limpieza);

— búsqueda más sistemática de un «enganche» con el sistema productivo, tomando contacto con empresas para colocar a los jóvenes negociando la organización de planes de formación que respondan a las necesidades reales de las empresas (por ejemplo, una cadena de distribución de alimentación puede aceptar colaborar en la formación de carniceros, que podrían después ser colocados en las diferentes sucursales);

— estudio de las distintas ramas para identificar secciones en desarrollo que sean susceptibles de recibir a personas menos cualificadas. Por ejemplo, a los jóvenes les atrae el mundo de la mecánica, se podría montar un taller de fabricación-reparación de bicicletas y motos. Sin embargo, se trata de un sector en el que el desarrollo del empleo es muy aleatorio. Por el contrario, teniendo en cuenta el envejecimiento de la población, la serie de minusvalías que a menudo conlleva, y el hecho cultural de que la gente prefiera permanecer autónoma el mayor tiempo posible, la mayoría de las previsiones anuncian un buen futuro en el subsector del material de transporte para los disminuidos.

---

[9] Para mayor información ver: Pierre Georis, *Les Entreprises d'apprentissage professionel,* Fundación Roi Baudouin, Bruselas, 1986.

— Para contactar con las Empresas de Aprendizaje Profesional: EAP-Consultance, rue Bélliard, 23A, 1040 Bruselas.

— Para contactar con las Acciones Integradas de Desarrollo: AID, rue de la Loi, 103, 1040 Bruselas.

Hay que ocupar determinadas posiciones y llevar a cabo negociaciones, para conectar un taller con una mutualidad, sin que la reconversión del taller moto-bicicleta sea una operación difícil de realizar;

— voluntad, en cualquier caso, de contribuir para sacar a las personas interesadas de los circuitos de exclusión, permitiéndoles acceder a otra formación que les facilite la obtención de diplomas o certificados reconocidos, proporcionándoles mejores armas para el mercado del empleo.

Para llevar a cabo esta operación con éxito, es imprescindible que la formación dirigida a las personas desfavorecidas no se convierta en un gheto. Deberá inscribirse en un programa, a ser posible subregional, que establezca todos los puentes útiles. En resumen, resultaría muy útil:

a) Tener en cuenta cuatro factores en las ofertas de formación para adultos:

— alfabetización;

— formación en el trabajo para personas con grandes dificultades;

— formación para «poner al día los conocimientos»;

— formaciones completas (en función de un proyecto preciso de cualificación profesional o de la creación de actividades económicas).

b) Favorecer la interacción entre todos estos factores, a fin de conseguir que cada uno de ellos sea lo más eficaz posible, de forma descentralizada, evitando los dobles empleos, colaborando en subsanar las deficiencias, permitiendo a los habitantes de las zonas rurales beneficiarse de ofertas adaptadas a ellos (uno de los problemas podría ser, por ejemplo, que los grupos de alfabetización no se organizasen más que en las ciudades).

c) Trabajar, después, en la coordinación de los factores, de tal forma que los individuos tengan la seguridad de no quedarse encerrados en «callejones sin salida», y poder pro-

gresar (pasar de la alfabetización a la «puesta al día de conocimientos», y de aquí a una formación completa). Sería triste que un individuo dispuesto a emprender este proceso de alfabetización, no encontrase la posibilidad de continuar un proyecto de formación por falta, por ejemplo, de un «puente» hacia la formación profesional.

Lograr construir un programa de formación como éste representa a los individuos la posibilidad de abrirse camino. Esto les permite además salir de los ghetos, de forma que una persona con dificultades, no se encuentre definitivamente condenada a permanecer toda su vida dentro de las «estructuras marginales para marginados», resultando posible que accedan a una verdadera cualificación reconocida y certificada, o que se planteen un proyecto muy concreto y encuentren la ayuda necesaria para realizarlo. No hay que olvidar que este trabajo de planificación desemboca en la creación, común a muchos organismos, de nuevos servicios para la colectividad (por ejemplo, una agencia de mantenimiento para creación de actividades económicas).

5. ¿QUIENES PUEDEN INTERVENIR EN ESTE PROYECTO DE DESARROLLO? ¿QUE TIPO DE RELACIONES SERIA NECESARIO ESTABLECER ENTRE LAS ASOCIACIONES, LOS SERVICIOS PUBLICOS Y LOS GOBIERNOS?

Las relaciones entre las asociaciones, los servicios públicos y los gobiernos son, por lo general, muy difíciles, y cabría preguntarse cuáles son los principales motivos que producen estas tensiones. No basta con tener en perspectiva una estrategia de desarrollo, hace falta alguien que la ejecute. Es necesario precisar cuáles son los papeles de cada uno. Son muchos los proyectos que se paralizan por conflictos entre los organismos responsables.

Las líneas de tensión

Resulta sorprendente el lugar que ocupan las asociaciones, las organizaciones no gubernamentales, en el terreno de la alfabetización en muchos países industrializados.

En más de un país, aún no han comenzado a ocuparse del analfabetismo más que las asociaciones, que han puesto de relieve la realidad de un problema poco asumido directamente por los gobiernos y los servicios públicos. En general, el mecanismo es en todas partes el mismo; se adjudica directamente a las asociaciones la resolución de estos problemas, dotándolas de pocos medios y, si todo evoluciona favorablemente, al cabo de unos años el Gobierno (ya sea nacional, regional o local) reconoce la importancia del problema y, en el mejor de los casos, concede subvenciones y personal (generalmente en condiciones precarias) a las asociaciones reconocidas. En cierta forma, es como si se reconociese la utilidad de los servicios que prestan y que completan los servicios públicos tradicionales. Estas subvenciones hacen concebir grandes esperanzas, por lo que no es raro ver surgir de pronto una serie de asociaciones nuevas.

Sin embargo, a pesar de los progresos, la situación concreta de las asociaciones promotoras es muy frágil. Es un poco como si los gobiernos no llegaran nunca a reconocer de forma abierta la utilidad de los servicios que ofrecen estas asociaciones.

Después de algún tiempo, se pone en tela de juicio a las asociaciones, lo que se traduce en ataques directos e incluso en la desaparición de las subvenciones que la ayuda pública les otorga. El personal empleado en dichas asociaciones es quien paga el precio más alto.

De hecho, el problema se presenta bajo un doble aspecto. Primero, existe una crisis financiera pública, y el problema puede mejorarse notablemente con la reducción de los gastos gubernamentales. Lo más fácil es que se piense primero en las actividades confiadas a los organismos no gubernamentales, sobre todo si no están apoyadas por un grupo de presión. Con relación a otros, el grupo de presión de las asociaciones de alfabetización, no es de los imás poderosos!

Esta crisis financiera del Estado tiene también repercusiones sobre los diferentes servicios públicos, tales como los sectores de la Enseñanza y la Formación Profesional para trabajadores en paro. Es aquí donde aparece el segundo aspecto del problema, son los servicios públicos y las organizaciones de defensa de los trabajadores quienes tienden a considerar a las asociaciones como competidores que desvían hacia sí los medios públicos que debe-

rían estarles reservado a ellos, acentuando así las deficiencias en los colegios y servicios de Formación Profesional. Es como si los servicios públicos tomaran parte activa justo en el momento en que un problema, que ellos no tratan de resolver, pasa a manos de las asociaciones que reciben subvenciones. Se ataca entonces duramente a las asociaciones, con objeto de poder recuperar los medios que perciben para mejorar el funcionamiento de los servicios públicos. Los gobiernos, al tener que reducir gastos, aprovechan estas disputas para disminuir legítimamente la ayuda a las asociaciones.

En definitiva, cuando se exponen los problemas, hay siempre divergencias de opinión entre quienes se van a ocupar de dichos problemas. Se cuestiona si hay que dotar de medios a estas asociaciones que operan o, bien, si hay que considerar que asumen ilegítimamente tareas que deberían ser responsabilidad de los servicios públicos.

Es muy difícil tratar en este debate los respectivos papeles específicos de las asociaciones y de los servicios públicos. Sin embargo, en los próximos años, en la mayor parte de los países va a reavivarse este conflicto y, en particular, en aquellos aspectos en los que las finanzas públicas están en crisis. A falta de algo mejor, yo me inclinaría, en un primer momento, por hacer una reflexión en el plano local, con el fin de probar la fórmula de una especie de «pacto social», que definiera más claramente los aspectos en que se complementen los diferentes actores del proceso y permitiera la cooperación para nuevos proyectos llevados a cabo en común [10]. Las asociaciones tienen, al menos, dos cartas que jugar en el momento de la definición de los «pactos sociales locales» que justifiquen el que ellas pueden ocupar un lugar estable; por una parte, deben ser «escuelas de democracia» (y están preparadas para serlo) y, por otra, podemos afirmar que tienen algo que ver con el desarrollo económico.

---

[10] La CEE formula hipótesis de esta naturaleza para definir los proyectos que mantiene en el marco de su tercer programa de lucha contra la pobreza (Pobreza 3).

El movimiento asociativo tiene mucho que ver con la democracia

Este principio puede formularse aquí de modo breve ya que hay quienes lo han desarrollado de forma muy convincente [11].

1) El movimiento asociativo participa en el desarrollo cultural de los individuos. Las asociaciones permiten a la gente concretar sus experiencias de vida social; a través de las asociaciones se convierten en ciudadanos activos, se expresan y aprenden a negociar, a planificar, a actuar. Las asociaciones hacen que la ciudadanía no se limite tan sólo al estatus de consumidor de bienes y servicios y adquiera una dimensión activa. Así se demuestra que el desarrollo cultural no está reservado solamente a una minoría, sino que, por el contrario, tiene vocación universal. Aunque la posibilidad de trabajar según los principios de la educación popular no es en absoluto monopolio de las asociaciones, el espíritu asociativo en sí mismo es, al menos, un factor «facilitador».

2) Muchas asociaciones intervienen en la lucha contra las desigualdades. Muchas de ellas han surgido de algún tipo de revolución en contra de las desigualdades e injusticias. La alfabetización, las escuelas de oficios en medios populares, los grupos de defensa en un barrio, los centros de creatividad..., son ejemplos de solidaridad. Ver como todo esto se renueva de generación en generación hace renacer la esperanza.

3) Las asociaciones, además, tienen relación con la democracia política. El concepto de democracia política es difícil de definir. En el sentido más estricto, se trata de la doctrina que afirma que la soberanía debe pertenecer al conjunto de los ciudadanos. La puesta en práctica de este principio se encuentra con una doble dificultad: por una parte, el mecanismo de delegar temporalmente la toma de decisiones en los elegidos tiene grandes imperfecciones ya que muchos de los políticos elegidos democráticamente acaban

---

[11] Fundación Marcel Hicter: *Des associations,* coedición PAC-Vie ouvrière, Bruselas, 1987.

por comportarse como los déspotas de antaño. Sin embargo, dejando a un lado las caricaturas, la democracia representativa no es la prensa (con sus imperfecciones) esto, por suerte. Los diferentes grupos de presión representan un papel, al menos parcial, de contrapeso, impidiendo que un representante –un diputado– haga siempre lo que él quiera.

En el centro de estas prácticas, las asociaciones tienen un papel crucial. De cierta forma, se encuentran en una encrucijada. Se oponen obstinadamente a que la actividad del ciudadano se limite al voto y a que esté condenado a la pasividad. La idea de ciudadanía es lo que produce el acercamiento entre el espíritu asociativo y el de la educación popular.

Las asociaciones tienen mucho que ver con la economía

Para expresarlo en pocas palabras, el potencial de desarrollo de una región no basta para conseguir un desarrollo efectivo. Los decretos, por sí mismos, no producen un efecto automático.

Por supuesto que no, debe existir una capacidad de organización a nivel local para aprovechar las ocasiones de desarrollo presentes en el medio. Si los ciudadanos no toman la iniciativa, ningún potencial se desarrollará nunca. La toma de iniciativa es de responsabilidad autónoma, es algo que se aprende, que debe ejercerse y perfeccionarse. Es en las asociaciones donde los ciudadanos pueden llevar a cabo este aprendizaje.

6. CONVERTIR EN EXPLICITA UNA LOGICA QUE AUN ESTA IMPLICITA

A lo largo de esta exposición se ha intentado mostrar que, si los formadores no viven en lugares aislados, se podría realizar una estrategia de desarrollo autocentrado.

Esta estrategia se apoya en dos puntos:

— los dispositivos de formación en una región son como las piezas de un puzzle, en el que hay que construir la «figura

de conjunto». La noción de itinerario es la que debe orientar la negociación («¿Es posible establecer itinerarios formativos hacia la inserción? ¿Cómo se pueden adecuar las complementariedades?»);

— es perfectamente legitimo, se puede mantener todo de la misma forma, fijar objetivos de inserción profesional. Pero he querido resaltar el hecho de que no existe una conexión automática y unívoca entre la formación y el empleo. Conviene no limitar el objetivo de una formación a un simple «enganche» a los deseos de las empresas. Por el contrario, lo que importa, ante todo, es la formación de ciudadanos, es decir, de personas capaces de comprender lo que pasa a su alrededor, de moverse en el mundo, de formular proyectos y de negociar con los demás para llevarlos a cabo.

La estrategia que promueve este texto se inscribe claramente en la filosofía de la educación popular. Muchos afirman que no es en absoluto ilegítimo que las asociaciones reivindiquen el ocupar una posición más estable, dados los servicios que proporcionan. Pero de momento sólo podemos proponer la negociación de un «pacto social local», que se uniría a las asociaciones y a los servicios públicos en la gestión de un proyecto de desarrollo «autocentrado».

Conseguir que todo esto funcione en una región, será, además, dar una respuesta concreta a aquellos que mantienen un duro debate teórico a cerca de la *sociedad dual.*

El tema de la sociedad dual es, en efecto, un gran tema de polémica en muchos países, desde hace un decenio. Muchos han observado que la sociedad se dividía poco a poco en dos mundos: el de la fuerte actividad económica, trabajadores privilegiados y con salarios altos, y el de los marginados, trabajadores en sectores débiles y poco protegidos. Naturalmente, tal división es inaceptable. Es una constatación macrosocial.

Ante las diversas iniciativas que se han tomado para solucionar el problema (por ejemplo, la formación en el trabajo) según los mismos observadores, contribuye a reforzar la sociedad dual, al desarrollar pequeños mercados marginales para marginados.

Si el concepto de sociedad dual designa bien un problema a nivel macrosocial, cuando lo analizamos desde el nivel microsocial pierde su utilidad, se convierte en una especie de slogan fácil, con el cual no podemos hacer nada, víctima de un «efecto de moda» pseudo-científico, un «sociologismo». En efecto, ¿qué puede hacer el trabajador social ante un reproche tan vago, tan borroso, tan definitivo como «tú trabaja en la sociedad dual»? Reprochamos al trabajador social el que realice un trabajo de forma tradicional, pero en el momento en que toma una iniciativa, se le estigmatiza. El trabajador social se ve reducido a no tener nada que hacer, nada que decir, condenado al fatalismo.

Para evitar este fatalismo, debemos responder:

a) La sociedad dual que algunos aparentan descubrir no data de ayer. ¿Qué es el cuarto mundo sino la sociedad dual desde los comienzos de la industrialización?

b) Si queremos luchar contra la sociedad dual es necesario que las personas interesadas puedan agruparse, crear múltiples solidaridades, expresarse. En resumen, es necesario que existan protagonistas sociales colectivos. Si estas diferentes iniciativas (incluidos los «restaurant du coeur» que se abren en invierno en Francia y en Bélgica) pudieran dar lugar a estos agrupamientos, contribuirían al cambio social.

c) Detrás del tema de la sociedad dual se esconde una apuesta teórica y práctica mayor: sobre la acción, y en la acción hay, que llegar a reconciliar los puntos de vista macrosociales y microsociales.

El concepto de desarrollo «autocentrado» podría contribuir a esta reconciliación. No es sólo posible inscribir incluso las más pequeñas operaciones en una estrategia de desarrollo, como ya hemos visto antes, sino que además, es sorprendente constatar que la lógica interna de la mayoría de las nuevas prácticas de ayuda social están en sí mismas constituidas por principios similares a los que preconizaron los defensores del «desarrollo económico 'autocentrado'»:

— movilizar los recursos locales;

— para responder a las necesidades locales;

— reflexionando sobre la idea de las ramificaciones, es decir, de complementariedad económica con el resto de las actividades locales.

Por el momento, todo esto no está más que implícito. Transformarlo en explícito es un reto: definir una estrategia general en cuyo contexto las más pequeñas operaciones puedan encontrar un sentido, y, potencialmente, poder movilizar para su beneficio un número de factores mayor del que existe actualmente [12].

[12] Estas propuestas se desarrollan de forma más amplia en: Pierre Georis, *Namur lutte contre la pauvreté. De l'aide sociale à la pratique économique,* ediciones Alternatives wallonnes, Charleroi (Bélgica), 1988.

III.

LA CONSTRUCCION DE UN CONSORCIO (*) REGIONAL PARA LUCHAR CONTRA EL ANALFABETISMO EN BELGICA

André Chappotte
Françoise David,
«Lire et écrire»
Namur (Bélgica)

(*) Consorcio: versión española del término francés «partenariat».

1. NUESTROS PASOS

«Mil novecientos noventa, Año Internacional de la Alfabetización, ¡tiempo de actuar!»

La provincia de Namur ha adoptado esta fórmula de la UNESCO y ha emprendido la lucha contra el analfabetismo, desempeñando en este sentido un papel pionero en el seno de los poderes públicos belgas. Gracias a este impulso, una veintena de municipios de los treinta y ocho que se encuentran bajo su tutela se han adherido en diciembre de 1990 a la Carta provincial o Manifiesto que reproducimos a continuación:

Manifiesto de Namur por una campaña de alfabetización

Las autoridades del municipio de .....
conscientes del desafío lanzado por el Año Internacional de la Alfabetización

Deciden, en su territorio,

— llevar a cabo una campaña de sensibilización de la población;

— establecen una colaboración prioritaria con el Centro Público de Ayuda Social del Municipio y con todos los representantes de la vida asociativa;

— organizar, solos o con los responsables de los municipios vecinos, cursos que respondan a las necesidades locales;

— poner a disposición de los movimientos de educación permanente la infraestructura indispensable para descentralizar su acción;

— mostrar a los poderes nacional, comunitarios y regionales la necesidad de su apoyo permanente para intensificar y mantener la continuidad de la acción de alfabetización.

En un contexto de austeridad que afecta en especial a la inversión social, cabe preguntarse por qué y cómo estos poderes políticos regionales y locales, estas administraciones, llegan a tomar postura, de una forma tan clara, en lo que se refiere a su cooperación con los movimientos de educación permanente contra el analfabetismo.

En efecto, como se establece en la Carta, no se trata de que los municipios firmantes aporten un apoyo simbólico, sino de que contribuyan de forma concreta, proporcionando locales, material o apoyo financiero, a la realización de un objetivo comunitario destinado a *ofrecer a cualquier persona, en los próximos diez años, la posibilidad de seguir un curso cerca de su domicilio o de poder asistir de forma gratuita utilizando los transportes públicos.* Para ello, ha sido necesario recurrir a estos poderes políticos, sensibilizarlos, enfrentarlos a la realidad del analfabetismo.

¿Cómo se ha desarrollado esta asociación? ¿Quiénes son los actores sobre el terreno –y en la sombra–, las asociaciones y los movimientos responsables de la lucha contra el analfabetismo en la Provincia? ¿Y quiénes son los analfabetos? ¿Desde cuándo se les presta atención, y con qué medios? Y, finalmente, ¿cuántos años de movilización han sido necesarios para concentrar las energías dispersas en un objetivo comunitario? Es este proceso de interacciones y de complementariedad local, de colaboración integrada entre actores sociales, educativos, administrativos y políticos, el que vamos a describir aquí.

2. CONTEXTO GEOGRAFICO DE LA ACCION

Antes de describir la puesta en marcha del proceso de asociación de energías en torno a la campaña de alfabetización, vamos a precisar su marco geográfico.

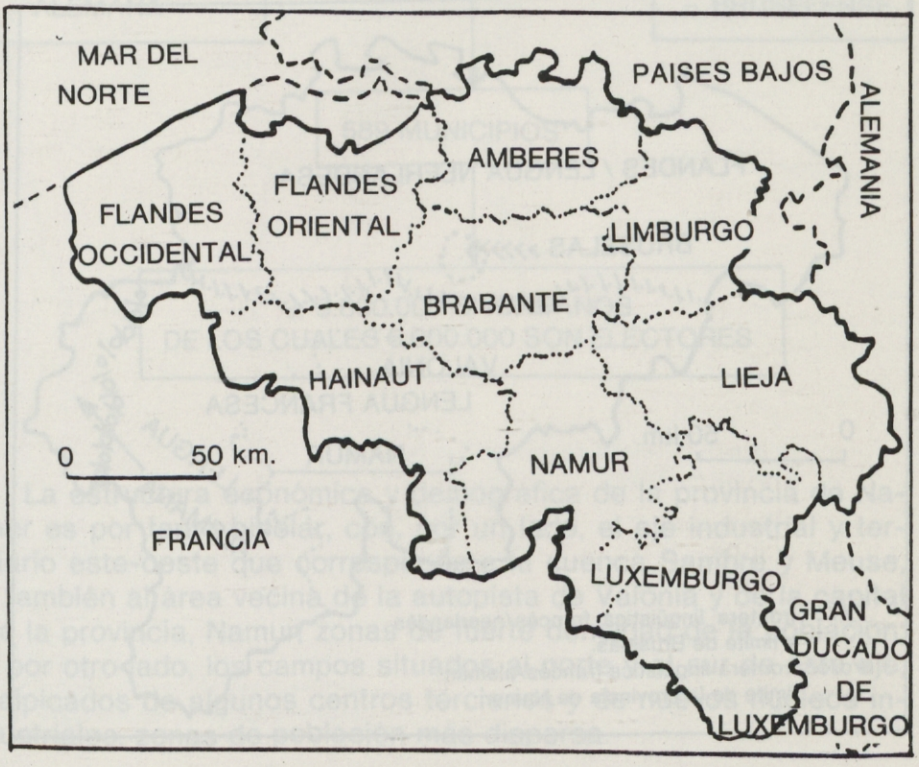
La provincia de Namur, una de las nueve provincias belgas, se encuentra al sur del país en zona francófona, en el corazón de una región llamada Valonia. Recordemos que Bélgica tiene tres comunidades lingüísticas que son, por orden de importancia:

— la comunidad de lengua neerlandesa, en la parte norte del país (Flandes) y en Bruselas;

— la comunidad de lengua francesa, en la parte sur del país (Valonia) y en Bruselas;

— la comunidad de lengua alemana, en el extremo oriental del país.

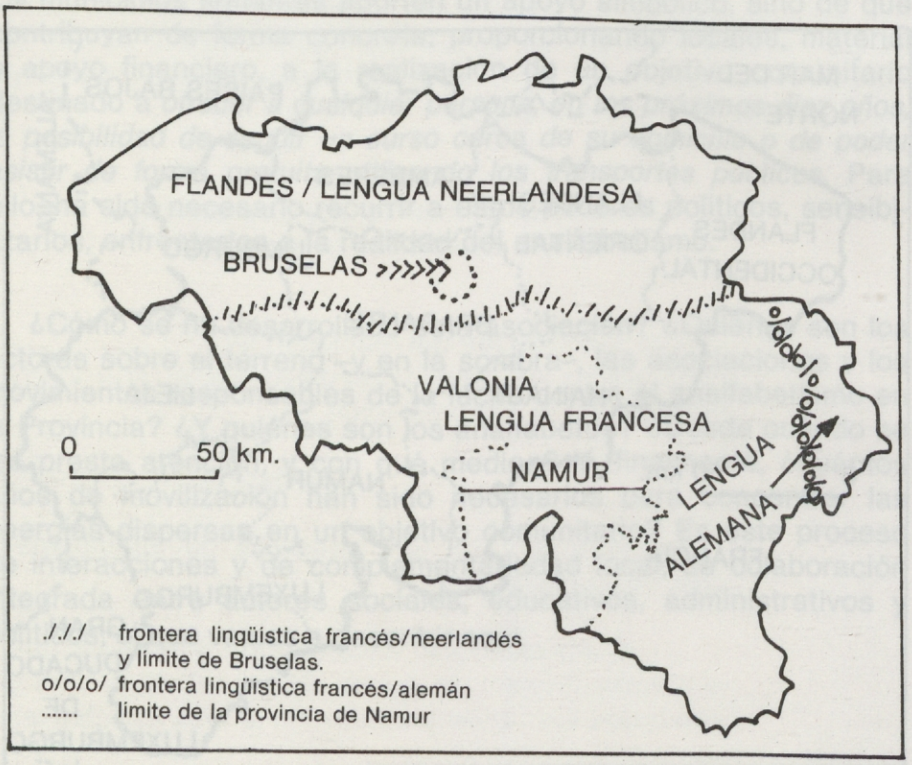
CUADRO I: LAS 9 PROVINCIAS BELGAS



Cada provincia representa una subdivisión territorial administrativa del Estado belga. Tiene competencias para la gestión de todo lo que le afecta desde este nivel, por ejemplo la política social, la salud pública, la cultura, la enseñanza, las obras públicas, el desarrollo económico y el turismo. Por un lado está sometida al Estado central, y por otro ejerce un poder tutelar sobre los municipios situados dentro de su entidad.

Desde una posición central en Valonia, la Provincia de Namur se encuentra en la encrucijada de los grandes ejes de comunicación París-Lieja-Colonia y Bruselas-Luxemburgo-Estrasburgo-Bâle. Tiene una población de 415.000 habitantes, y una superficie equivalente al 12 por 100 del territorio belga. La densidad de su población, 110 habitantes por kilómetro cuadrado, es relativamente baja en relación a la media del territorio, tres veces más alta. Tiene 38 municipios, y los más poblados son: Namur, cabeza de partido de la provincia y capital de Valonia, con aproximada-

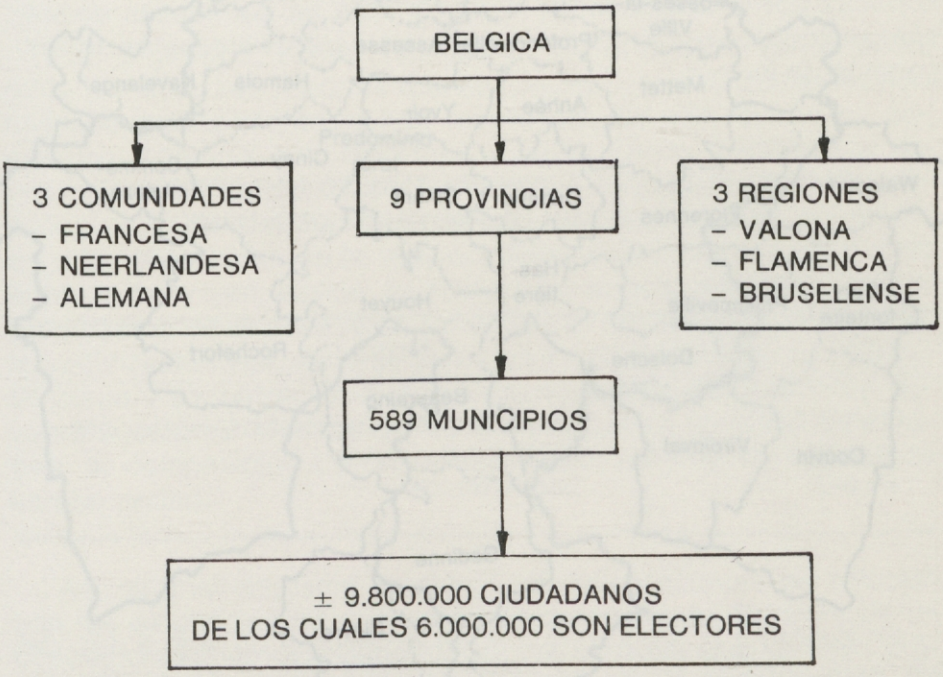
CUADRO II: SITUACION DE LA PROVINCIA DE NAMUR EN RELACION CON LAS REGIONES Y COMUNIDADES LINGÜISTICAS



mente 100.000 habitantes; Sambreville, 28.000 habitantes; Andenne, 21.000 habitantes. Estas tres comunidades están situadas sobre un dorsal este-oeste: la cuenca industrial Sambre y Meuse.

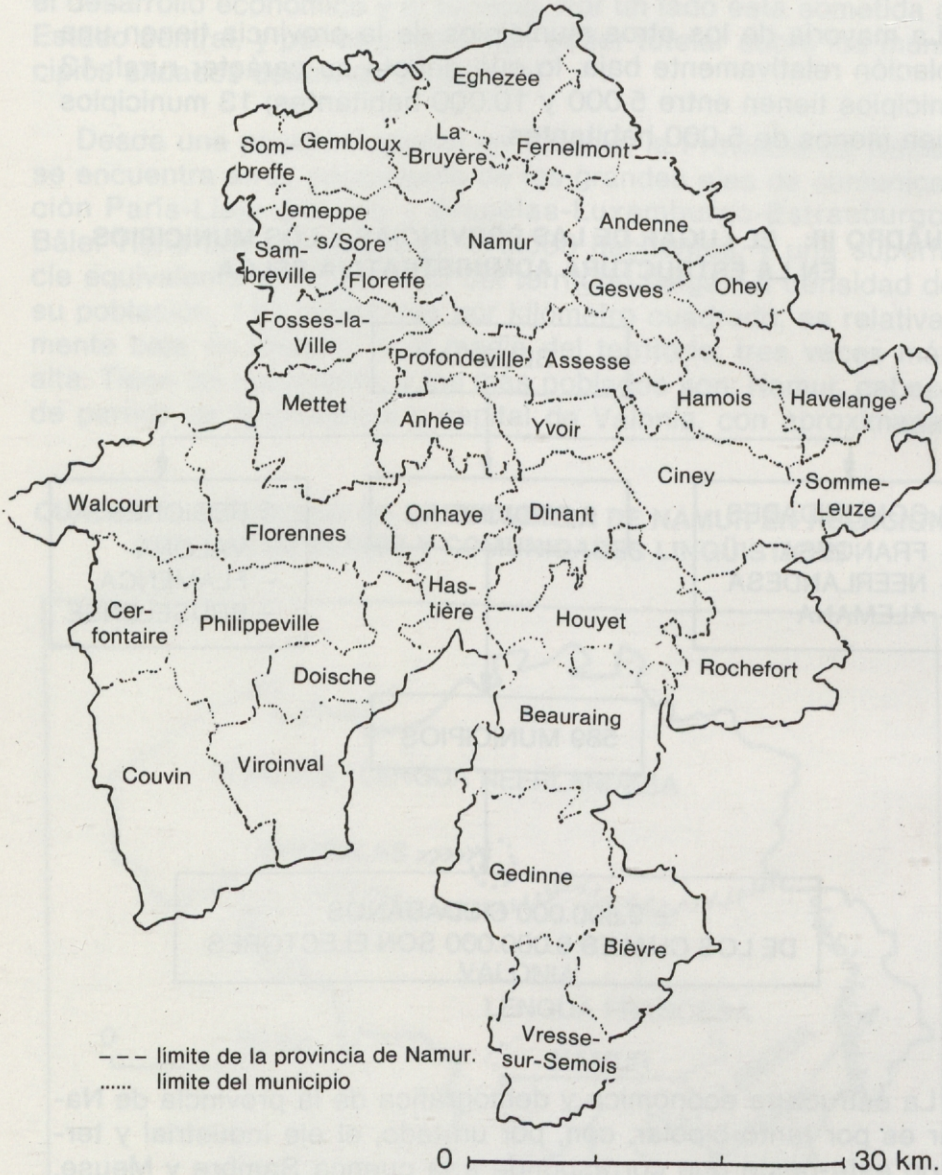
La mayoría de los otros municipios de la provincia tienen una población relativamente baja, lo que denota su carácter rural: 13 municipios tienen entre 5.000 y 10.000 habitantes; 13 municipios tienen menos de 5.000 habitantes.

CUADRO III: EL LUGAR DE LAS PROVINCIAS Y LOS MUNICIPIOS EN LA ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA BELGA

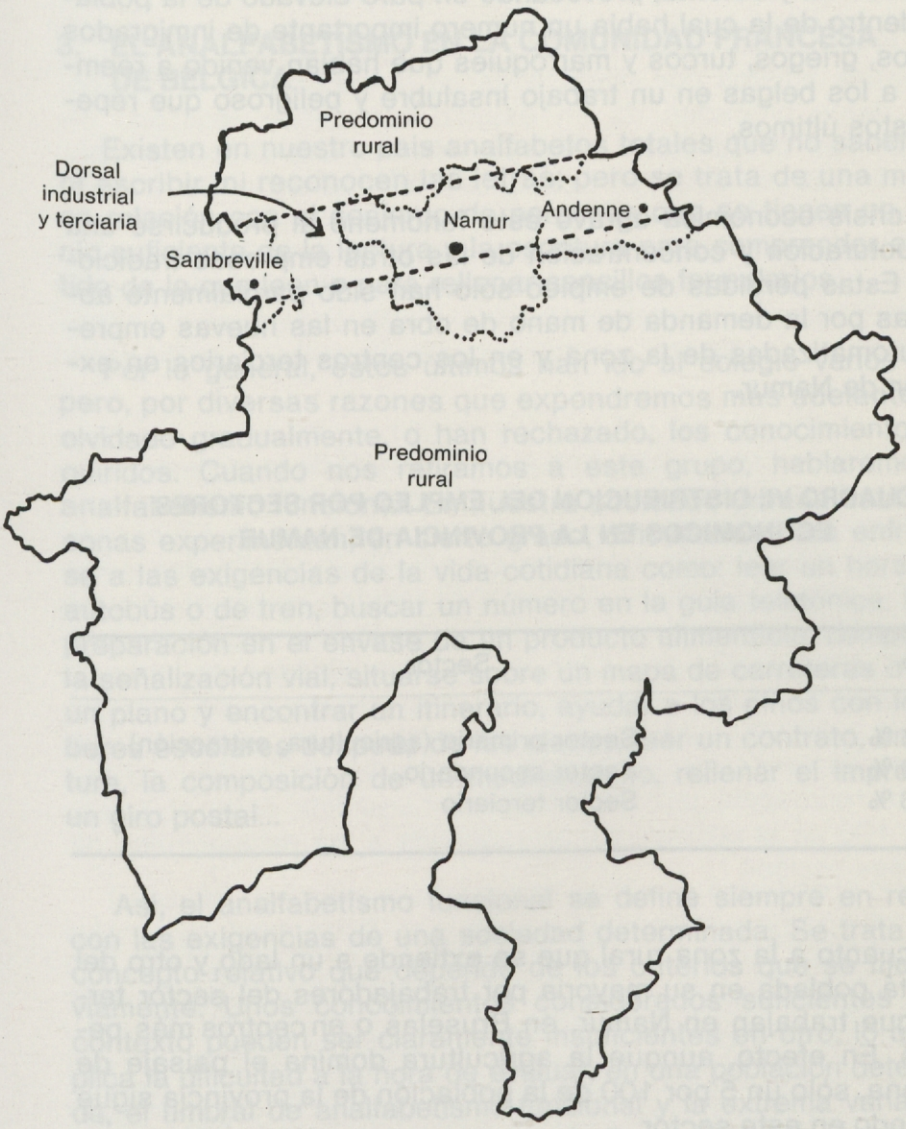


La estructura económica y demográfica de la provincia de Namur es por tanto bipolar, con, por un lado, el eje industrial y terciario este-oeste que corresponde a la cuenca Sambre y Meuse, y también al área vecina de la autopista de Valonia y de la capital de la provincia, Namur, zonas de fuerte densidad de la población; y por otro lado, los campos situados al norte y al sur de este eje, salpicados de algunos centros terciarios y de nuevos núcleos industriales, zonas de población más dispersa.

CUADRO IV: LOS 38 MUNICIPIOS DE LA PROVINCIA DE NAMUR



CUADRO V: ESTRUCTURA ECONOMICA DE LA PROVINCIA DE NAMUR



— límite de la provincia
..... límite del municipio
. cabeza de partido del municipio
– – – límite del eje industrial y terciario

Tierra de vieja tradición industrial, la cuenca Sambre y Meuse, de alta densidad obrera, conoció su prosperidad económica gracias a las industrias química y cristalera, las canteras y las minas de carbón. Estas últimas fueron cerrando sucesivamente en los años sesenta y setenta, provocando un paro elevado de la población, dentro de la cual había un número importante de inmigrados italianos, griegos, turcos y marroquíes que habían venido a reemplazar a los belgas en un trabajo insalubre y peligroso que repelía a éstos últimos.

La crisis económica agravó este fenómeno al producirse una reestructuración y concentración de las otras empresas tradicionales. Estas pérdidas de empleo sólo han sido parcialmente absorbidas por la demanda de mano de obra en las nuevas empresas automatizadas de la zona y en los centros terciarios en expansión de Namur.

CUADRO VI: DISTRIBUCION DEL EMPLEO POR SECTORES ECONOMICOS EN LA PROVINCIA DE NAMUR

%	Sector
5,5 %	Sector primario (agricultura, extracción)
32,9 %	Sector secundario
61,6 %	Sector terciario

En cuanto a la zona rural que se extiende a un lado y otro del eje, está poblada en su mayoría por trabajadores del sector terciario que trabajan en Namur, en Bruselas o en centros más pequeños. En efecto, aunque la agricultura domina el paisaje de esta zona, sólo un 5 por 100 de la población de la provincia sigue trabajando en este sector.

Sin embargo, debido a los lazos familiares, las tradiciones, la forma de pensar imperante y el marco vital, la mayoría de la población de esta zona sigue apegada a los valores rurales. Esta disposición de espíritu impregna también, en cierta medida, a la

capital de la provincia que es Namur, ciudad media de aproximadamente 100.000 habitantes, rodeada de campo.

3. EL ANALFABETISMO EN LA COMUNIDAD FRANCESA DE BELGICA

Existen en nuestro país analfabetos totales que no saben leer, ni escribir, ni reconocen las letras; pero se trata de una minoría en relación con el conjunto de personas que no tienen un dominio suficiente de la lectura y la escritura para comprender el sentido de lo que leen o para rellenar sencillos formularios.

Por lo general, estos últimos han ido al colegio varios años, pero, por diversas razones que expondremos más adelante, han olvidado gradualmente, o han rechazado, los conocimientos adquiridos. Cuando nos refiramos a este grupo, hablaremos de analfabetismo funcional. En nuestra sociedad urbana estas personas experimentan, en cierto grado, dificultades para enfrentarse a las exigencias de la vida cotidiana como: leer un horario de autobús o de tren, buscar un número en la guía telefónica, leer la preparación en el envase de un producto alimenticio, comprender la señalización vial, situarse sobre un mapa de carreteras o sobre un plano y encontrar un itinerario, ayudar a los niños con los deberes escolares después de las clases, leer un contrato, una factura, la composición de un medicamento, rellenar el impreso de un giro postal...

Así, el analfabetismo funcional se define siempre en relación con las exigencias de una sociedad determinada. Se trata de un concepto relativo que depende de los criterios que se fijen previamente. Unos conocimientos considerados suficientes en un contexto pueden ser claramente insuficientes en otro, lo que explica la dificultad a la hora de evaluar, en una población determinada, el umbral de analfabetismo funcional y la extrema variabilidad de las cifras que se presentan en estudios, encuestas y censos.

En lo que se refiere a este tema, las únicas estadísticas disponibles en Bélgica proceden del ejército. Según estas estadísticas, la tasa de analfabetismo parcial se sitúa en torno al 1,5 por 100 de cada quinta. Estas cifras no tienen en cuenta amplias ca-

pas de la población como las mujeres, las personas mayores, los hombres exentos del servicio militar, las personas que no son belgas... y nos parecen, en general, subestimadas teniendo en cuenta los datos cuantitativos de los países vecinos.

En efecto, Gran Bretaña arroja una proporción del 13 por 100 de jóvenes adultos con dificultades en la escritura y el cálculo. Estos datos proceden de un estudio estadísticc realizado en 1981 con personas de 23 años. En Francia, una encuesta realizada en 1988 por el Grupo Permanente de Lucha Contra el Analfabetismo desvela una tasa del 21,8 por 100 para la población adulta con problemas de lectura y escritura. El INSEE (Instituto Nacional de Estadística y Estudios Económicos) adelantaba en junio de 1989 una proporción del 9 por 100 de personas adultas con dificultades graves a la hora de leer, escribir o expresarse oralmente.

Para llegar a una estimación menos parcial de la tasa de analfabetismo funcional en la Comunidad francesa de Bélgica, la asociación «Lire et écrire», que coordina la campaña de alfabetización, ha ponderado los datos del ejército (tests realizados a los soldados), los de la Oficina Nacional de Empleo (sobre el nivel de estudios de los parados registrados) y los datos estadísticos de los diferentes países de origen de las comunidades de inmigrados que viven en Bélgica. Llega de esta manera a una cifra de 300.000 a 500.000 adultos que no dominan suficientemente la escritura, teniendo en cuenta las necesidades de la vida cotidiana. Esto representa una proporción comprendida entre el 7 y el 13 por 100 de la población y corresponde a las estimaciones de los países vecinos [1].

A una escala más limitada, la provincia de Namur cuenta con aproximadamente 40.000 analfabetos funcionales sobre un total de 415.000 habitantes. De éstos, 185 personas han seguido cursos de alfabetización en 1990. Tras la frialdad de estas cifras, se encuentra la trayectoria de las personas analfabetas y, a menudo, sus malas condiciones de vida. Analfabetos, ¿por qué? ¡Después de casi cien años de enseñanza obligatoria y gratuita!

---

[1] Sylvie-Anne Goffinet y Dirk van Damme, *Analphabétisme fonctionnel en Belgique,* Fundación Rey Balduino e Instituto de la UNESCO para la educación, Hamburgo, 1990.

Es conveniente recordar que la amplitud del analfabetismo en los países europeos se ha revelado durante la crisis económica de los años setenta. Las personas que, a pesar de no saber leer o escribir suficientemente, encontraban trabajo sin problema en período de pleno empleo, se encontraron, en tiempo de crisis, entre los primeros despedidos, y después entre los parados de más difícil reconversión.

No sólo la contratación se hizo más limitada, sino que además las empresas, en función de la ley y la demanda, elevaron sus exigencias en lo que se refiere a cualificación. Por otro lado, la estructura del empleo se ha transformado profundamente en los últimos 20 años, con una hipertrofia del sector terciario y un desarrollo de tecnología punta en la industria, que ha llevado a la desaparición masiva de los puestos de trabajo no cualificados.

Cerca de un 50 por 100 de los parados de larga duración (parados desde hace al menos dos años) registrados por el Servicio subregional de Empleo en la provincia de Namur no poseen el diploma de enseñanza primaria. Estas personas quedan automáticamente excluidas de los cauces clásicos de formación profesional (cursos de integración social –formación terciaria o secundaria de la Oficina de Empleo– formación de clases medias), ya que el nivel de exigencia para acceder es demasiado elevado para un público infra-escolarizado. Se podría incluso decir que para muchas de estas personas, la alfabetización es realmente la única formación accesible, antes de pasar a recuperar conocimientos básicos.

Después de haber recordado el contexto económico que hizo surgir esta lacra social que es el analfabetismo en nuestros países, queda por explicar la vergonzosa paradoja de personas que, en su mayoría, han asistido al colegio durante varios años, a veces más de ocho años, y que en edad adulta son incapaces de leer. Ya que, ser analfabeto en nuestros países de escolaridad obligatoria significa vivir con unas desventajas y una vergüenza mucho más acusadas que en una población donde el analfabetismo sigue siendo ampliamente mayoritario.

Una encuesta de «LIRE ET ECRIRE», que data de 1985 y que fue encargada por la CEE, desvela hasta qué punto las personas analfabetas acusan abiertamente a la escuela, a sus métodos y a

sus profesores, de ser la causa de que no hayan aprendido a escribir, y por tanto de su exclusión [2].

Los duros recortes de los presupuestos de educación, por parte de gobiernos preocupados por la deuda pública, han generado aulas sobrecargadas de alumnos, con materiales educativos muy usados, falta de motivación en los actores del sistema –alumnos y personal docente–, provocando claramente, la disfunción global de la escuela en relación con su objetivo de democratización de los estudios.

La escuela no sólo no ha encontrado o no se ha dotado de los medios para tener en cuenta y valorar en el aprendizaje las formas de expresión de los niños, diferentes según los medios, sino que, al imponer un modelo cultural único para compensar las carencias del medio familiar, ha tenido, y sigue teniendo, una actitud de tipo colonizador que provoca en muchos niños un rechazo inconsciente del aprendizaje y, en definitiva, el fracaso. Aparte de que, tal y como están las cosas ahora, la escuela no pueda compensar eficazmente estas carencias del medio familiar, su progresiva precarización –al menos en el caso de Bélgica francófona– tiene como consecuencia que, en la actualidad, sea el medio familiar –algunos medios familiares– los que, la mayoría de las veces, suplen las carencias del medio escolar.

Esta evolución lleva a una doble discriminación para los niños extranjeros, por su origen familiar, en este medio cultural dominante. Ni la escuela, ni los padres compensan carencias que se acumulan respecto a otros alumnos. Esto supone inevitablemente un aumento del retraso, y por tanto, del abismo que separa a unos de otros.

En Bélgica, un 25 por 100 de los alumnos de la Enseñanza Profesional –que representan una cuarta parte de los alumnos de la secundaria– dejan la escuela sin la certificación mínima, con conocimientos precarios de escritura, cálculo y lectura. Al no haber adquirido el dominio elemental de estas destrezas, pasan a engrosar las filas de los analfabetos funcionales.

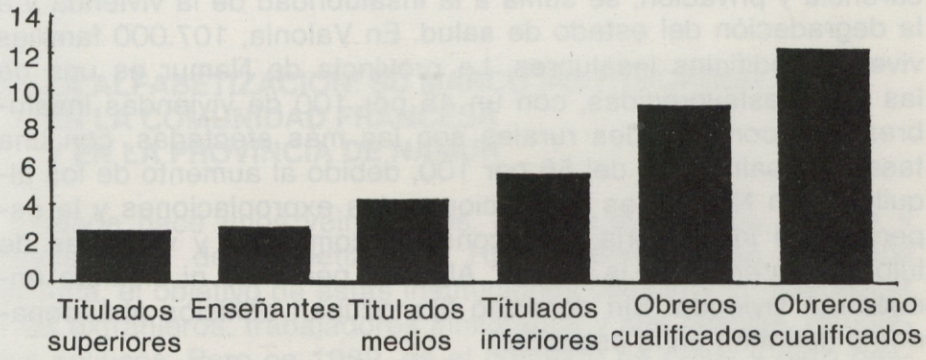
---

[2] S. A. Goffinet, A. Loontjens, A. Loebenstein, C. Kestelyn, *Los itinerarios del analfabetismo,* Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 1986.

El abismo entre el modelo cultural transmitido por la escuela y las referencias de lo vivido por los niños de los medios más desfavorecidos provoca por tanto, una reproducción de las desigualdades y conduce finalmente a la amargura, al rechazo de los conocimientos y a la exclusión de estos niños de todo cauce de formación. A este respecto, las cifras del fracaso escolar ligado al medio socio-cultural son elocuentes:

CUADRO VII: PORCENTAJE DE NIÑOS CON RETRASO ESCOLAR AL FINAL DE 6.º AÑO DE PRIMARIA, 1984

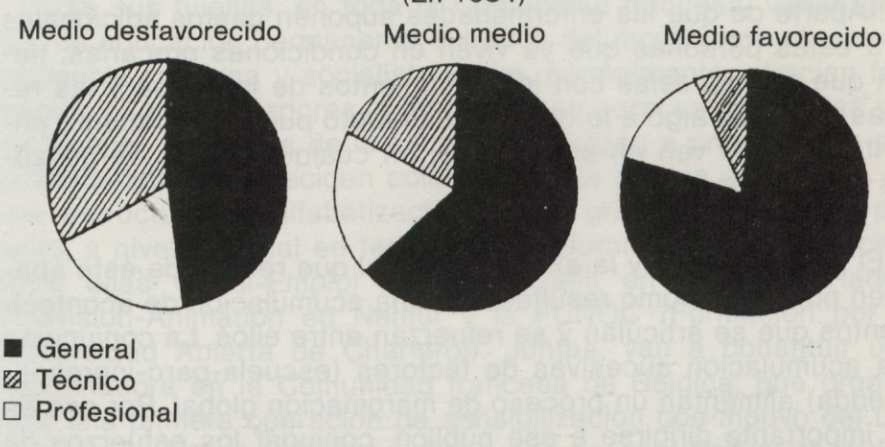
(Según la profesión de su padre)



Fuente: *Le Ligueur*, 1990.

CUADRO VIII: ORIENTACION EN LOS DIFERENTES TIPOS DE ENSEÑANZA SEGUN LA JERARQUIA SOCIAL

(En 1984)



Fuente: *Le Ligueur*, 1990.

La exclusión del marco escolar, que priva a las personas de la formación necesaria para encontrar un empleo y de todas las formas de asistencia, repercute sobre las condiciones de vida. La mayoría de los analfabetos, excluidos del circuito laboral, se encuentran en situación de precariedad, y no disponen prácticamente del mínimo socio-vital acordado por el Centro Público de Ayuda Social o por la Oficina Nacional de Empleo. Al mínimo accidente o paso en falso, pueden caer en la espiral de pobreza severa que, según una encuesta del Centrum voor Sociaal Beleid de la Universidad de Amberes, afecta al 7,3 por 100 de los hogares belgas.

Esta pobreza severa, definida como un estado permanente de carencia y privación, se suma a la insalubridad de la vivienda y a la degradación del estado de salud. En Valonia, 107.000 familias viven en edificios insalubres. La provincia de Namur es una de las más desfavorecidas, con un 45 por 100 de viviendas insalubres. Las comunidades rurales son las más afectadas, con una tasa de insalubridad del 56 por 100, debido al aumento de los alquileres en Namur, las demoliciones, las expropiaciones y la especulación inmobiliaria para construir comercios y viviendas de lujo en el centro de la ciudad. Algunas personas ni siquiera encuentran vivienda. Sin domicilio fijo, ocupan edificios abandonados o duermen en la estación...

Finalmente, el aspecto de la salud, en vista de las horribles condiciones de vida de muchos analfabetos (falta de calefacción, malnutrición, insalubridad de la vivienda, preocupaciones materiales constantes...), reviste un carácter especialmente dramático. Se dan todas las condiciones para alterar gravemente el organismo. Aparte de que las enfermedades suponen gastos adicionales para estas personas que ya viven en condiciones precarias, tienen que arreglárselas con los documentos de la mutua y las recetas médicas, algo a lo que un analfabeto puede difícilmente enfrentarse, y se ven en situaciones, en cualquier caso, vergonzosas y de dependencia.

El analfabetismo y la exclusión social que resulta de éste aparecen por tanto, como resultado de una acumulación de acontecimientos que se articulan y se refuerzan entre ellos. La conjunción y la acumulación sucesivas de factores (escuela-paro-ingresos-vivienda) alimentan un proceso de marginación global. Por eso es tan importante dirigirse a ese público, conjugar los esfuerzos de

todos, en especial los de los trabajadores sociales y las personas encargadas de la formación de base (enseñantes, animadores en el sector de la alfabetización).

A largo plazo, alfabetizar significa también luchar por el derecho a una vivienda decente y enseñar un oficio a los jóvenes infra-escolarizados, lo que supone también un cambio dentro del sistema escolar. Se trata de concurrir juntos hacia una formación social en su sentido más amplio, garantizando así a los analfabetos una posibilidad real de formación y de reinserción en un papel activo en el seno de la sociedad.

4. LA ALFABETIZACION: SU MARCO INSTITUCIONAL EN LA COMUNIDAD FRANCESA Y EN LA PROVINCIA DE NAMUR

Desde hace unos veinte años, existen en Bélgica lugares y asociaciones de alfabetización. Hasta principios de los años ochenta, el objetivo de estas instituciones consistía en alfabetizar a los extranjeros: trabajadores inmigrados y sus familias, refugiados políticos. Pero en 1982, en el contexto de crisis y paro descrito anteriormente, dos asociaciones bruselenses toman conciencia del analfabetismo en el seno de la población belga. Se trata de la asociación ATD Quart-Monde (Ayuda del socorro al Cuarto Mundo) y del Colectivo de alfabetización.

Tras sus huellas, en toda la Comunidad francesa, varios grupos de educación permanente surgidos del movimiento obrero de tendencia cristiana y socialista y que, normalmente, ofrecían formación a los trabajadores, a las personas poco escolarizadas y a los jóvenes excluidos de la escuela, empiezan a preocuparse por el analfabetismo y deciden colaborar en la puesta en marcha de una estructura de alfabetización. Estos grupos se asocian por tanto, a nivel regional en federaciones pluralistas. Podemos citar entre ellas Canal-Emploi en Lieja, Défis en Bruselas, Radio-Télévision-Animation en Namur y la FUNOC (Formación por la Universidad Abierta de Charleroi). Juntas, van a constituir una coordinadora en la Comunidad francesa de Bélgica, que organizará una primera operación de sensibilización con motivo del Día internacional de la alfabetización, el 8 de septiembre de 1983.

Esta coordinadora adoptó entonces el nombre de «LIRE ET ECRIRE». Tiene como objetivo central permitir a todos los que lo deseen, en la comunidad francesa de Bélgica, aprender a leer y escribir [3].

A raíz de esta primera campaña, se crean, principalmente en el eje industrial de Sambre y Meuse, grupos de alfabetización surgidos de diferentes movimientos de educación permanente, ligados a las federaciones regionales. En la provincia de Namur podemos mencionar los grupos de Namur, Sambreville y Andenne.

Se plantea entonces la necesidad de empezar a formar animadores en el sector de la alfabetización. En un principo esta formación estaba garantizada por los grupos precursores (Colectivo de alfabetización de Bruselas), relevados después por animadores que, en el seno de su grupo, han podido adquirir rápidamente el máximo en experiencia.

En la provincia de Namur, grupos de alfabetización de diferente naturaleza se asocian y crean una coordinadora provincial. Esta coordinadora, «Lire et écrire», nacida en 1984, garantizará el enlace entre los grupos de base, las asociaciones participantes y «Lire et écrire» a nivel Comunitario; desempeñará un papel de representación ante los poderes públicos; sobre el terreno, orquestará la formación de formadores, orientará a los nuevos alumnos hacia los centros, fomentará las iniciativas metodológicas de los grupos y desempeñará finalmente un papel de secretariado.

Enseguida, la coordinadora provincial de Namur se asociará a otros organismos de formación para adultos, como las Escuelas de Promoción Social, los Centros de Formación Profesional de la Oficina Nacional de Empleo, el Centro de Enseñanza de Artes y Oficios de Namur –ligado a las clases medias–, la Asociación Radio-Télévision-Animation y los diferentes movimientos de Educación Permanente, y, en el seno de una estructura oficial, el Comité subregional de Empleo, donde participan, además de estos organismos de formación, representantes de los directores de em-

---

[3] Catherine Kestelyn, «La campagne d'alphabétisaation dans la communauté française de Belgique», *Alpha 88 – Recherches en alphabétisation,* bajo la dirección de Jean-Paul Hautecoeur, Ministerio de Educación, Québec, 1988.

presas, de organizaciones de trabajadores y de los poderes públicos provinciales.

Entretanto, a raíz de las campañas anuales y en función de las necesidades percibidas, surgen nuevos grupos de alfabetización por toda la provincia, en Gembloux, Ciney, Diant, Rochefort, Marche.

5. SINERGIAS ENTRE EL SECTOR ASOCIATIVO Y LOS PODERES PUBLICOS EN LA PROVINCIA DE NAMUR

La coordinadora provincial de Namur «Leer y escribir», al tener que hacer frente a una mayor demanda de formación sobre un territorio más amplio y al necesitar medios por encima de su presupuesto, invita a la provincia, a través de la Diputación Permanente que es su órgano de gestión política, a hacerse cargo de la formación de animadores en el sector de la alfabetización.

Es necesario precisar aquí que cada provincia belga dispone de su propia red de enseñanza y que cuenta con diferentes escuelas provinciales en su territorio (*). En Namur, los «Cursos para educadores en activo», una escuela provincial de integración social que forma a educadores y animadores para el sector asociativo, ya mantenía contactos y colaboraciones con los movimientos de educación permanente del sector asociativo, a los que la coordinadora provincial de Namur, por medio de los grupos de alfabetización, estaba indirectamente ligada.

Por tanto, la coordinadora provincial de Namur propone un programa de formación, y la Diputación provincial permanente acepta, para el año 1987, y a título experimental, lanzar un módulo de formación de 150 horas. Una decena de animadores del sector de la alfabetización de diferentes puntos de la provincia pasan entonces a ser formados. Los responsables de los movi-

(*) Existen cuatro redes de enseñanza en la zona francófona: la enseñanza de la Comunidad francesa, la enseñanza comunal, la enseñanza provincial y la enseñanza confesional.

mientos de educación permanente y animadores en el sector de la alfabetización surgidos de grupos que ya tienen cuatro años de experiencia son los que asegurarán esta formación, financiada por la Administración pública provincial.

El año siguiente, los Cursos para educadores en activo de la provincia de Namur, con la participación de la coordinadora provincial de Namur, crearán un nuevo módulo de formación de ciclo corto aceptado por el Ministerio de Educación Nacional. Esta vez, los que imparten la formación deben obligatoriamente tener tres títulos pedagógicos requeridos por el Ministerio de Educación Nacional, y, al término de la formación, se extiende un certificado a las personas que han seguido los cursos. Estas dos condiciones marcan el reconocimiento oficial de la formación en el circuito de la Enseñanza de integración social.

El equipo de personas al frente de los cursos que aseguran la formación quedará constituido, como el año anterior, por facultativos de grupos de alfabetización que trabajan desde hace ya algunos años en el sector, pero que poseen los títulos requeridos (agregados de la enseñanza secundaria, asistentes sociales). La puesta en marcha de esta formación es testimonio de las primeras colaboraciones institucionales entre la coordinadora y los grupos de alfabetización surgidos del sector asociativo, por un lado, y, por otro lado, una Administración pública, la provincia, y una escuela provincial de integración social. Estas sinergias entre las asociaciones y la enseñanza pública para la formación de animadores en el sector de la alfabetización han seguido produciéndose, desde entonces, cada año. Para la formación actualmente cuenta con dieciocho personas.

En 1989, la coordinadora provincial de Namur se convirtió en la Asociación con fines no lucrativos «Lire et écrire Namur». Aparte de este cambio de estatus jurídico, sus atribuciones han seguido siendo las mismas.

6. EL AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION (AIA) EN LA PROVINCIA DE NAMUR, O COMO SENTAR LAS BASES DE UNA ACCION CONCERTADA ENTRE PODERES PUBLICOS Y ASOCIACIONES

La asociación «Lire et écrire» de Namur ha querido aprovechar todas las oportunidades ofrecidas por la celebración de un año internacional para extender las actividades de alfabetización a todo el territorio de la provincia de Namur. En efecto, hasta 1989, la alfabetización se había desarrollado en los centros de más de 15.000 habitantes, dejando atrás a la mayoría de los pequeños municipios de la provincia.

Durante este año, en que los medios de comunicación y los poderes públicos han mostrado un creciente interés por las acciones de alfabetización, «Lire et écrire Namur» ha elaborado un programa de sensibilización dirigido a tres grupos muy precisos:

1. Los mandatarios políticos provinciales y municipales, que tienen el poder de decidir, otorgar o reivindicar, ante las instancias interesadas, los medios de acción necesarios para la campaña y para las diferentes necesidades en materia de alfabetización.

2. Los responsables y los trabajadores de los movimientos de educación permanente (sector asociativo) y de los CPAS (*) (sector público municipal) sobre todo el territorio de la provincia, como relevos privilegiados en la lucha contra el analfabetismo.

3. La población, con el fin de hacerla más consciente del problema, asegura su colaboración en el acompañamiento y apoyo a las personas analfabetas, así como en la desculpabilización de estas personas.

Nuestro propósito será describir aquí la aproximación de «Lire et écrire» a los poderes públicos, los pasos dados para la sensibilización y los resultados de estos pasos.

(*) CPAS: Centro público de ayuda social, organismo encargado de elaborar los expedientes de las personas necesitadas y de conceder una ayuda.

Hemos visto anteriormente que se habían establecido, desde 1987, estrechas colaboraciones en el ámbito de la formación de animadores del sector de la alfabetización entre la provincia, por medio de la Enseñanza de Integración Social (Cursos para educadores en activo), y la coordinadora provincial de Namur. En el marco, esta vez, del Año Internacional de la Alfabetización, se entró en contacto en primer lugar, otra vez, con la Diputación provincial permanente.

Con el fin de ampliar el movimiento de sensibilización al conjunto de la provincia, el Diputado permanente encargado de enseñanza y educación invita a los representantes de los municipios de la provincia a una primera sesión de información y contactos con «Lire et écrire Namur». La mitad de ellos, en su mayoría concejales de Asuntos Sociales y de Educación, y también algunos alcaldes, responde a esta invitación en marzo de 1990.

La sensibilización de los mandatarios municipales gira en torno al analfabetismo en la provincia, cifras apoyadas en estimaciones, así como sobre los principales tipos de analfabetismo encontrados y sobre las vivencias de las personas analfabetas. El concepto de ciudadanía pasa a primer plano. En efecto, ¿cómo se puede ser ciudadano pleno cuando no se dispone de los medios para expresarse, cuando se encuentra uno ante la imposibilidad de ejercer los derechos económicos, sociales y culturales? En efecto, privar a un individuo o a un grupo social del acceso a la lectura y a la escritura supone privarlo de sus medios de expresión política y de los instrumentos básicos necesarios para su participación en las decisiones que afectan a su existencia y porvenir.

Así, la condición esencial para el ejercicio eficaz de la mayoría de los derechos proclamados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos resulta ser la alfabetización.

«Lire et écrire» propone entonces a los mandatarios el texto de una Carta o Manifiesto de Namur para una campaña de alfabetización (texto mencionado al principio del capítulo). Recordemos brevemente que, a través de esta Carta, los municipios se comprometen a dar apoyo material a las iniciativas de alfabetización en su territorio y a instaurar una máxima colaboración con los diferentes actores sociales (asistentes sociales de los CPAS, asociaciones, grupos de alfabetización).

Se decide llevar la Carta al municipio, presentar el contenido y deliberar sobre ella en el Consejo municipal. Al término de las deliberaciones, el voto en cada municipio determinará si la Carta es aceptada o rechazada.

Dos meses más tarde, 22 municipios de los 38 que forman la entidad provincial devolvían la Carta firmada. Quedaba entonces confrontar las acciones emprendidas en los diferentes municipios para dinamizar el proceso, animar a los municipios menos motivados y extraer las primeras conclusiones de la experiencia.

Todo ello fue objeto de una segunda asamblea de mandatarios municipales, convocados por la Diputación permanente en colaboración con «Lire et écrire Namur». Los municipios que habían tomado iniciativas en el marco de la Carta presentaron sus acciones. Algunos había organizado sesiones informativas con «Lire et écrire» para tratar con públicos susceptibles de tener que hacer frente al analfabetismo.

Así, se mantuvieron reuniones con el personal docente y los directores de escuelas municipales, con los médicos, los responsables de las asociaciones, los consejeros, los asistentes sociales del CPAS, para lograr una colaboración concertada en el mismo objetivo comunitario. Otros municipios habían sensibilizado a su población a través del boletín municipal.

Sin embargo, en muchos municipios se percibía una necesidad urgente de formación sobre los mecanismos que provocan el analfabetismo y sobre las posibilidades concretas de reinserción. De esta forma, «Lire et écrire Namur» y la Diputación permanente se comprometieron a responder a esta demanda.

En octubre de 1990, los municipios signatarios de la Carta organizaron dos jornadas de estudio dedicadas a la inserción social, la formación profesional y el analfabetismo, dirigidas a trabajadores sociales, psicólogos, enseñantes, educadores, formadores y empleados municipales. Expertos belgas y extranjeros colaboraron en estas jornadas de reflexión. En la orquestación de esta formación, encontramos la misma voluntad de sinergia entre el sector asociativo y el sector público, ya que participaron el servicio de estudios y de documentación social de la provincia de Namur, «Lire et écrire Namur» y los Cursos para educadores de la provincia de Namur. Al término de estas jornadas, el Gober-

nador de la Provincia y todos los responsables políticos de los municipios que habían expresado su adhesión firmaron a título simbólico una carta grandiosa.

Por otro lado, desde septiembre de 1990, con motivo del Día Mundial de la Alfabetización, «Lire et écrire Namur» había lanzado un llamamiento a todos los actores del mundo asociativo de la Provincia de Namur para que reflexionaran sobre la lucha contra el analfabetismo de forma global, intentando no hacerse mutuamente la competencia y para que tuvieran en cuenta los múltiples factores de la exclusión social.

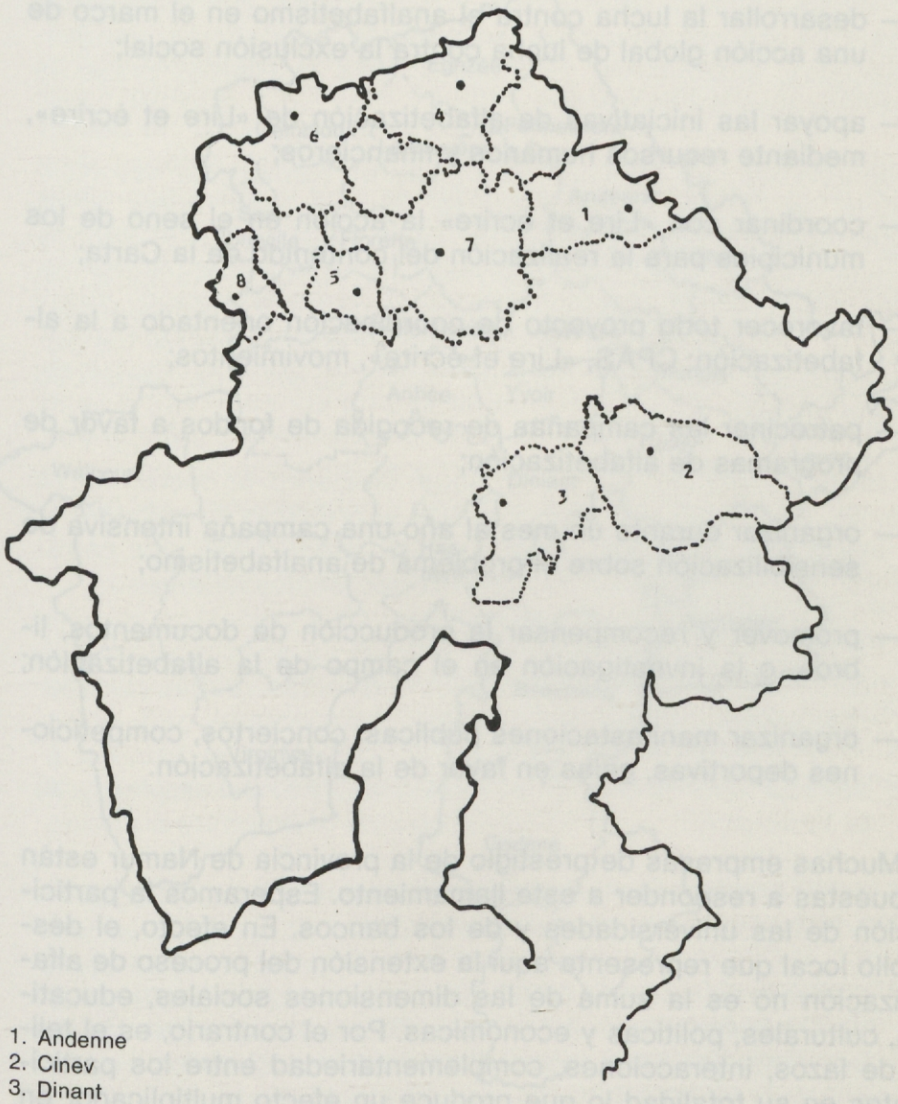
Sesenta y seis asociaciones respondieron al llamamiento y redactaron juntas, de reunión en reunión, el Libro Blanco de la exclusión social. Este Libro Blanco y las propuestas que lo cierran fueron presentados a la Diputación permanente. Tras esta reunión, se decidió que el Libro Blanco sería examinado en una sesión oficial de la Diputación y se propondría después a los municipios.

Paralelamente a esta voluntad de sensibilización, y sin duda gracias a ella, el número de «formadores asociados» ha pasado de 127 a 185 entre enero de 1990 y enero de 1991, es decir, que ha registrado un aumento de más del 45 por 100. «Lire et écrire Namur» coordina en la actualidad la acción de 24 grupos de alfabetización repartidos por toda la provincia.

Para llegar a financiar el proceso de alfabetización en toda la provincia, y para estabilizar, aunque sólo fuera un poco el empleo –cuando se sabe que toda la carga de trabajo recae sobre cuatro trabajadores ACS (*) y sobre una veintena de voluntarios– era necesario reunir todas las energías disponibles, todas las fuerzas vivas de una región en un mismo objetivo comunitario: la lucha contra el analfabetismo. Ya hemos descrito cómo el sector asociativo, los poderes públicos provinciales y municipales y sus servicios han combinado esfuerzos en su compromiso frente a la Carta. Hacía falta entonces motivar a otros participantes, como las empresas, los bancos y las universidades, y asociarlos a esta vía.

(*) ACS: Agente contractual subvencionado: estatus laboral concebido por la legislación belga de reabsorción del paro.

CUADRO IX: DISTRIBUCION DE LOS GRUPOS DE ALFABETIZACION EN LA PROVINCIA DE NAMUR



1. Andenne
2. Cinev
3. Dinant
4. Eghezee
5. Fioreffe
6. Gembloux
7. Namur
8. Sambreville

La Fundación Emile Lacroix, denominada así, en honor del Gobernador emérito, responde a este fin. Sus objetivos son los siguientes:

— desarrollar la lucha contra el analfabetismo en el marco de una acción global de lucha contra la exclusión social;

— apoyar las iniciativas de alfabetización de «Lire et écrire», mediante recursos humanos y financieros;

— coordinar con «Lire et écrire» la acción en el seno de los municipios para la realización del contenido de la Carta;

— favorecer todo proyecto de coordinación orientado a la alfabetización: CPAS, «Lire et écrire», movimientos;

— patrocinar las campañas de recogida de fondos a favor de programas de alfabetización;

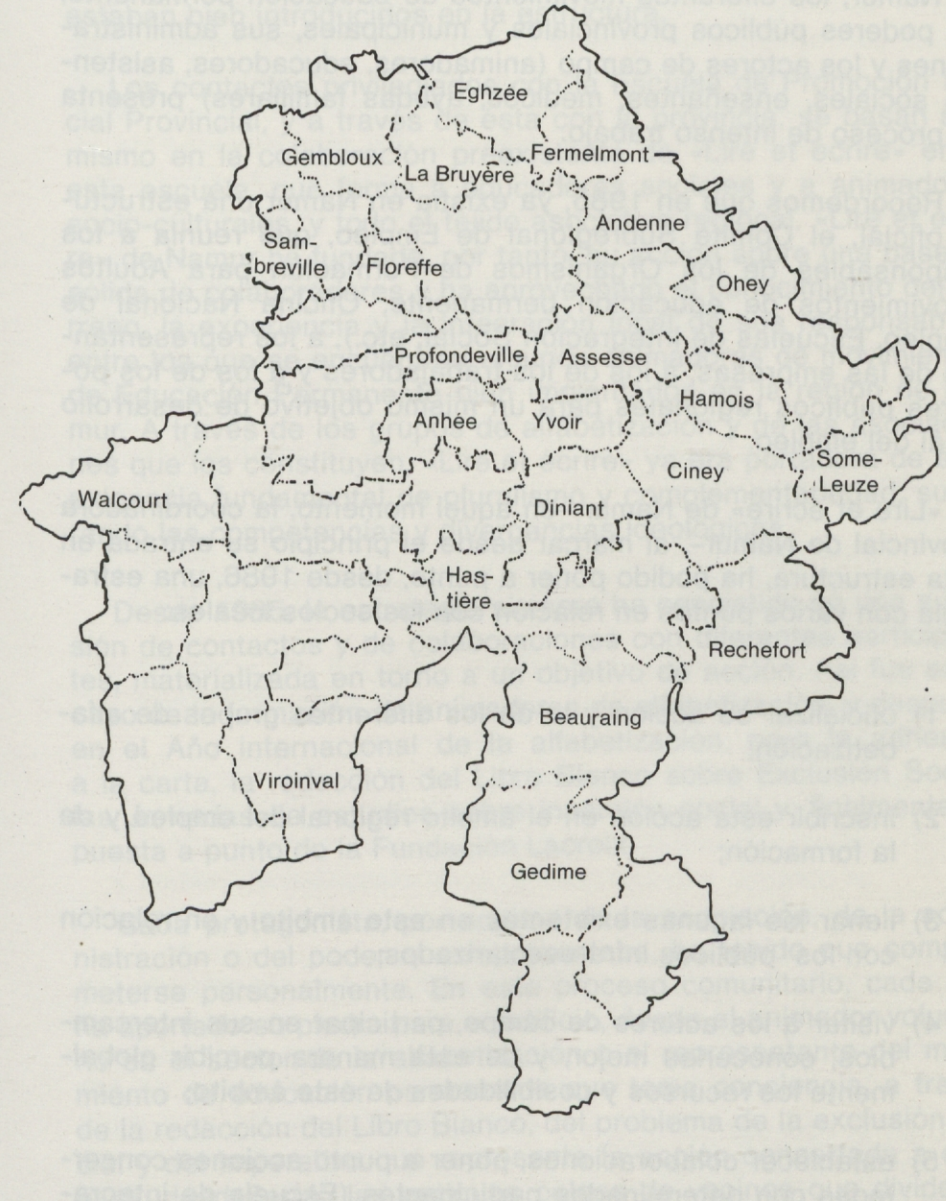
— organizar durante un mes al año una campaña intensiva de sensibilización sobre el problema de analfabetismo;

— promover y recompensar la producción de documentos, libros, o la investigación en el campo de la alfabetización;

— organizar manifestaciones públicas: conciertos, competiciones deportivas, galas en favor de la alfabetización.

Muchas empresas de prestigio de la provincia de Namur están dispuestas a responder a este llamamiento. Esperamos la participación de las universidades y de los bancos. En efecto, el desarrollo local que representa aquí la extensión del proceso de alfabetización no es la suma de las dimensiones sociales, educativas, culturales, políticas y económicas. Por el contrario, es el tejido de lazos, interacciones, complementariedad entre los participantes en su totalidad lo que produce un efecto multiplicador en el esfuerzo común para la reinserción social y el bienestar de una comunidad de seres humanos.

CUADRO X: LISTA DE LOS MUNICIPIOS SIGNATARIOS DE LA CARTA



7. CONCLUSION

El establecimiento de una cooperación entre «Lire et écrire» de Namur, los diferentes movimientos de educación permanente, los poderes públicos provinciales y municipales, sus administraciones y los actores de campo (animadores, educadores, asistentes sociales, enseñantes, médicos, ayudas familiares) presenta un proceso de intenso trabajo.

Recordemos que en 1985, ya existía en Namur una estructura oficial, el Comité Subregional de Empleo, que reunía a los responsables de los Organismos de Formación para Adultos (movimientos de educación permanente, Oficina Nacional de Empleo, Escuelas de Integración Social, etc.), a los representantes de las empresas, a los de los trabajadores y a los de los poderes públicos regionales para un mismo objetivo de desarrollo local del empleo.

«Lire et écrire» de Namur –en aquel momento, la coordinadora provincial de Namur–, al marcar desde el principio su entrada en esta estructura, ha podido poner a punto, desde 1986, una estrategia con varios puntos en relación con los socios locales:

1) oficializar su acción y la de los diferentes grupos de alfabetización;

2) inscribir esta acción en el ámbito regional del empleo y de la formación;

3) llenar las lagunas existentes en este ámbito y en relación con los públicos infra-escolarizados;

4) visitar a los actores de campo, participar en sus intercambios, conocerles mejor, y de esta manera percibir globalmente los recursos y posibilidades de este ámbito;

5) establecer colaboraciones, poner a punto acciones concertadas con determinados participantes (Escuela de integración social provincial-Administración provincial).

Por otro lado, si la coordinadora provincial de Namur «Lire et écrire» ha podido penetrar sin dificultad en esta estructura dema-

siado oficial que representa el Comité Subregional de Empleo, es, sin duda, porque ha sido introducida por el conjunto de los movimientos de Educación Permanente de la región que apoyaban a los grupos de alfabetización, o practicaban la alfabetización, y estaban bien introducidos en la estructura.

Los contactos privilegiados con la Escuela de Promoción Social Provincial, y a través de ésta con la provincia, se basan asimismo en la colaboración preexistente de «Lire et écrire» entre esta escuela, que forma a educadores sociales y a animadores socio-culturales, y todo el tejido asociativo regional. «Lire et écrire» de Namur ha fundado, por tanto, su acción sobre una base ya sólida de colaboradores y ha aprovechado el conocimiento del terreno, la experiencia y la integración local de sus responsables, entre los que se encuentran algunos animadores de movimientos de Educación Permanente bien implantados en la región de Namur. A través de los grupos de alfabetización y de las asociaciones que los constituyen, «Lire et écrire» ya era portadora de esta exigencia fundamental de pluralismo y complementariedad, superando las competencias y divergencias ideológicas.

Desde 1985, la estrategia siempre ha consistido en una sucesión de contactos y de colaboraciones con diferentes participantes, materializada en torno a un objetivo de acción. Así fue en el caso de la formación de animadores de alfabetización, y después, en el Año internacional de la alfabetización, para la adhesión a la carta, la redacción del Libro Blanco sobre Exclusión Social, las Jornadas de estudios sobre inserción social y, finalmente, la puesta a punto de la Fundación Lacroix.

Cada protagonista, por encima de la asociación, de la administración o del poder que representaba, ha tenido que comprometerse personalmente. En este proceso comunitario, cada uno ha aportado su piedra para el edificio, desde el animador voluntario en el sector de la alfabetización o el representante del movimiento de educación permanente que toma conciencia, a través de la redacción del Libro Blanco, del problema de la exclusión social y del imperativo que representa la acción concertada a este nivel, desdeñando las antiguas peleas de vecinos que dividen a veces, aun, a las asociaciones, hasta el Concejal de Asuntos Sociales o de Educación que vuelve a su municipio impregnado del espíritu de la Carta y que moviliza mediante contactos personales a toda una red local de profesionales y actores sociales compro-

metidos en la rsolución del problema (consejeros del Centro público de ayuda social, empleados municipales, enseñantes, médicos, trabajadores sociales...).

Este balance de etapas recorridas hasta la actualidad no señala ningún tiempo muerto. Muy al contrario, invita a proseguir la campaña de alfabetización hasta los lugares más alejados de los centros urbanos. Se trata de una ampliación geográfica, pero también de un trabajo profundizado con los responsables de la enseñanza, de la cultura, del ámbito social para poner en marcha programas de prevención del analfabetismo y de alfabetización.

Este esfuerzo sólo se complementará si el sector económico desempeña un papel en este amplio plan de acción por el derecho a la formación. Las empresas están invitadas a aportar una contribución a este esfuerzo colectivo por la realización de la declaración de «El derecho a aprender», adoptada con motivo de la Cuarta conferencia internacional de la UNESCO sobre educación de adultos (1985):

> *«Más que nunca, el reconocimiento del derecho a aprender constituye un reto fundamental de la humanidad.*
>
> *El derecho a aprender, es el derecho a leer y escribir*
> *el derecho a cuestionar y reflexionar*
> *el derecho a la imaginación y a la creación*
> *el derecho a leer su propio medio y escribir su historia*
> *el derecho a acceder a los recursos educativos*
> *el derecho a desarrollar las competencias individuales y colectivas, a leer la realidad y a dominar el entorno.»*

La formación es indispensable para la buena marcha de las empresas públicas y privadas, que invierten cada vez más tiempo y dinero en formaciones extremadamente diversas. Estas formaciones sólo son eficaces si los conocimientos de base de los asalariados son suficientes. La sensibilización de las empresas ante el problema del analfabetismo y la necesidad de invertir en este ámbito será una tarea importante a perseguir durante esta década. Esto supone que la alfabetización se impone como primera etapa de un largo proceso de formación que integra socialmente al individuo, lo cualifica para una actividad profesional y lo hace más apto para ejercer su ciudadanía.

Las vías de acción para el futuro no faltan; a título de ejemplo, he aquí algunas extraídas del Libro Blanco «La Exclusión social» [4]:

— financiar un «seguimiento estadístico permanente» sobre los factores y las cifras de la exclusión social en la provincia. Esta herramienta permitiría adaptar, permanentemente, las políticas de lucha contra la exclusión social en función de las necesidades locales;

— transmitir a los poderes públicos interesados la acuciante demanda de mayores medios para la alfabetización en términos de empleos y recursos financieros, para toda la provincia de Namur;

— en el programa de estudios de los futuros enseñantes (escuelas de magisterio), incluir módulos de sensibilización y de información sobre el problema de la exclusión desde la etapa escolar, corolaria de la ruptura con la escuela, y sobre el fenómeno del analfabetismo en general;

— apoyar a las escuelas rurales y a las escuelas integradas en la vida del barrio;

— integrar a los padres en el desarrollo educativo escolar, en especial en medios de inmigrantes y desfavorecidos, e intentar asimismo experiencias de escuelas bien integradas en la vida del barrio y del pueblo;

— organizar cursos de alfabetización y de recuperación de los conocimientos en los mismos lugares donde se encuentra el público marginado: CPAS, centros de acogida, casas cuna, comedores de caridad, etc.:

— en el ámbito de la inserción profesional, reforzar la participación de las organizaciones de trabajadores en la formación de los demandantes de empleo más desfavorecidos;

---

[4] Libro Blanco «La Exclusión social», documento realizado por un grupo de miembros de las organizaciones de la vida asociativa de la provincia de Namur (redacción: Anne Verbeek).

— crear una red más amplia de lugares de acogida y de orientación hacia las formaciones existentes, siguiendo el modelo del COISP (Centro de Orientación e Inserción Socioprofesional)...

De hecho, se trata de una muestra limitada de propuestas de trabajo a poner en práctica en los próximos años, y cuya aplicación va a requerir intensos esfuerzos de concertación y coordinación entre poderes públicos y asociaciones.

La responsabilidad de la educación y de la alfabetización incumbe en el fondo a los poderes públicos. La respuesta a las necesidades colectivas y a los diversos problemas de exclusión social depende de su decisión política. Tienen el deber de asegurar que la educación responda a las necesidades del presente y del futuro, mediante la búsqueda de soluciones adecuadas.

Cada ciudadano está invitado a interesarse en el problema de la alfabetización, tanto en la prevención del analfabetismo como en la puesta en práctica de programas extra-escolares para remediar los nefastos efectos de esta lacra social. Los poderes públicos deben sentirse interpelados, el porvenir de la sociedad depende de ello. Se trata, por tanto, de un reto democrático. La tarea es enorme, sin embargo, las perspectivas son prometedoras, la experiencia expuesta en estas líneas es uno de sus signos.

Cada nuevo alfabetizado es un espíritu movilizable para combatir el síndrome de la indigencia, de la desigualdad, de la enfermedad y de otros males que conlleva el analfabetismo, como subrayaba el Director General de la UNESCO. Crear un mundo, una región, una provincia sin analfabetos representa una apuesta fantástica, pero no es un sueño irrealizable. Sabemos lo que hay que hacer. Debemos acelerar el ritmo y ampliar los esfuerzos comunes.

IV.

LA EXPERIENCIA DE LA ASOCIACION ALPHA EN MONS-BORINAGE

Omer Arrijs.
Alpha Mons-Borinage.
Quaregnon (Bélgica).

1. ¿CUAL ES EL BALANCE?

Después de quince años de experiencia, seguimos haciéndonos preguntas tan sencillas, pero a la vez tan densas, como: «¿Qué hay que hacer? ¿Por qué? ¿Cómo?». Se trata de preguntas muy concretas. En efecto, día tras día, y en la práctica hemos visto hasta qué punto el interés de las comunidades, de los grupos y de las personas llamadas «analfabetas» es de una naturaleza muy diferente al de las instituciones que los definen de esa manera, clasificándolos, de entrada, al margen, que conciben estrategias de alfabetización enarbolando el estandarte del derecho de todos a la educación y al saber. Nuestra acción se centra en la comunicación. Y, sin embargo, no hemos podido establecer, en la práctica, una verdadera comunicación entre la sociedad y los individuos que ésta instituye como «analfabetos» o «iletrados» por el propio hecho de denominarlos de esta manera. En contra del discurso oficial, ¿no es cierto que la sociedad se alimenta del analfabetismo que produce para garantizar la reproducción de sus desiguales estructuras? El analfabetismo le es necesario, así como lo es la alfabetización por sus actuales medidas ineficaces.

He aquí lo que escribe un grupo de personas, pobres y analfabetos, de Bengala Occidental, que participan en un programa de educación para adultos, en un poema titulado ¿Por qué deberíamos ser alfabetizados?:

«(...) Pero tenemos que saber
por qué deberíamos ser alfabetizados.

Ya hemos participado en cursos de alfabetización.
Pero, tras algún tiempo, nos hemos hecho sabios.
Nos hemos sentido engañados y hemos
interrumpido el curso.

¿Saben lo que hemos descubierto?
Que los Burócratas han hecho ese trabajo en
interés propio.

Tal vez hubiera elecciones pronto
o, tal vez, una subvención gubernamental
o alguna cosa que debía utilizarse.
Lo que nos han enseñado ha sido inútil.

Saber firmar tu nombre no significa nada.
Saber leer algunas palabras no significa nada.

Estábamos de acuerdo en asistir a los cursos.
Si nos enseñábais a no depender de los otros.

(...) ¿Puede la alfabetización ayudarnos a
vivir un poco mejor? ¿A morirnos menos de hambre?

(...) ¿Nos enseñará este programa
a pensar y a trabajar juntos?
¿El aprendizaje nos servirá en la práctica?
Si consigue todo esto, entonces asistiremos todos
a los cursos de alfabetización, y será
aprender a vivir una vida mejor (...)» [1].

Es cierto que no debemos simplificar. Sin duda alguna hay que reconocer que las acciones de alfabetización han dado algunos resultados, tanto en las sociedades industrializadas como en el Sur. Pero es necesario desvelar que estos resultados son escasos y no llegan al fondo del problema.

La interpelación de los campesinos de Bengala a sus formadores, con algunas adaptaciones, es válida también en nuestro

---

[1] Presentado por Lalita Ramdas, «Alphabétisation et capacité d'agir: pour une définition de l'alphabétisation», en Punto de mira sobre la práctica. Seminario internacional sobre la alfabetización en países industrializados, Toronto 13-15 de octubre de 1987, conferencia no publicada.

caso. La mayoría de los «analfabetos» no hacen mucho caso de nuestros dispositivos [2]. No nos hemos comunicado con ellos. Nos hemos quedado en la superficie de los problemas. No hemos analizado realmente lo que está en juego, especialmente por no haber situado a los propios «analfabetos» en el centro de las acciones, y también por no haber analizado suficientemente los lazos entre la alfabetización y una vía de liberación más amplia que afecta al propio funcionamiento de la democracia en el tipo de desarrollo de nuestras sociedades. En gran medida, la alfabetización no ha dejado de ser una coartada para seguir haciendo globalmente las mismas cosas. La alfabetización sigue siendo un elemento de la gestión marginal de la marginalidad. Y es precisamente el balance de nuestra acción el que nos ha llevado a formular estas críticas. ¿Encontraremos alguna salida?

2. LA PRIMERA EPOCA DE «ALPHA MONS-BORINAGE»

En Bélgica, en la región de Mons-Borinage, antigua región de minas de carbón, la cuestión de la «exclusión social» está candente, con una tasa de paro oficial del 26 por 100 (36 por 100 en el caso de las mujeres, 18 por 100 para los hombres, en junio de 1990), la más elevada de Bélgica.

La asociación ALPHA nace en esta región en septiembre de 1976. En un principio organiza cursos de francés, oral y escrito, para trabajadores inmigrados (marroquíes, argelinos, turcos, italianos, españoles, etc.) en varias localidades de Borinage. Llegamos a unas 80 personas al año. Pero la región de Borinage cuenta con cerca de 47.000 inmigrados. Además, la mayoría de éstos viven en la región desde hace diez, veinte, treinta años, sin que se haya organizado nunca una auténtica acción de formación lingüística. Es necesario recordar que las autoridades belgas frenaron la inmigración en 1974. No es de extrañar entonces que los cursos no tengan un gran éxito. La mayoría de los inmigrados han ido aprendiendo su francés de uso corriente de lo que están satisfechos.

---

[2] Se puede desvelar, por ejemplo, que el conjunto de las asociaciones de alfabetización llegarán sólo aproximadamente a 3.000 personas, de los 300.000 a 500.000 analfabetos que se calcula hay en la comunidad francesa de Bélgica. A esto hay que añadir la constatación de que las personas a las que se llega son raramente las más excluidas del saber, especialmente los analfabetos absolutos.

El reclutamiento de los participantes supone una importante labor de contacto con las asociaciones, los barrios, en los domicilios de los posibles candidatos.

Los objetivos declarados son de tres tipos:

— utilitario: la adquisición de las herramientas de supervivencia en Bélgica para poder efectuar los trámites necesarios para el empleo, la vivienda, la alimentación, la salud, la educación, etc.;

— cultural: expresión de las identidades «inmigrantes», de la propia historia frente a la cultura dominante en nuestro país;

— político: desarrollo de una conciencia crítica y de una acción de cambio social, especialmente en lo que se refiere a la inmigración que analizamos como mecanismo de explotación reforzada; formulación de proyectos políticos en los que los sectores populares expresen su visión sobre la sociedad y creen su propia historia.

La pedagogía de la liberación

La alfabetización se presenta como herramienta de liberación, es un acto político.

Los grupos de alfabetización son a la vez foros de aprendizaje lingüístico y de debate, a partir de la vida cotidiana, sobre cuestiones claves que afectan a los inmigrados: supervivencia, identidad inmigrada, empleo, vivienda, educación, derecho al voto, sindicalismo. Las cuestiones se amplían al análisis de la sociedad. Todo tiene su punto de partida en el habla de los inmigrados. El aprendizaje lingüístico es el aprendizaje de una capacidad de expresión específica, que toma la forma de reflexión sobre las realidades vividas, sobre las representaciones de las relaciones sociales. La alfabetización abre la puerta a gestiones cotidianas, así como a la sociología, al derecho, a la economía, al análisis político, a la búsqueda de alternativas. Más allá de los cursos, la alfabetización pone en contacto o prolonga el contacto existente con otras asociaciones, otros agrupamientos, otras luchas. Se articula con una red más amplia de acciones inmigradas.

Estas opciones y esta metodología remiten a Paulo Freire: «El conocimiento no se transfiere. Se crea en y por la acción sobre la realidad» [3]. Pensamos que los pueblos que se liberan por sí mismos, que el desarrollo de la propia palabra de los oprimidos es el motor del cambio social. Podemos remitirnos a la UNESCO que declara, en Persépolis, en 1975:

> «La alfabetización, al igual que la educación en general, es un acto político. No es neutra, ya que desvelar la realidad social para transformarla, o disimularla para conservarla constituyen actos políticos. Existen, por tanto, estructuras económicas, sociales, políticas, administrativas que son favorables a la realización del proyecto de alfabetización, y otras que lo obstaculizan.»

Para nosotros, hablar, leer, escribir, comunicar supone expresar una situación social, definida por la explotación y la exclusión. Toda palabra es palabra de una clase o de un grupo social constituido por intereses específicos. La apuesta, para los sectores populares, se expresa en términos de liberación y no de inserción. Esta liberación pasa por la afirmación de la propia identidad, del derecho a la especificidad cultural popular o inmigrada. Rechaza la asimilación a las normas dominantes. Eso no quiere decir que valoremos la marginación, ya que hablamos de integración crítica. La propia lengua no es un sistema de signos social y políticamente neutros. Los códigos populares son diferentes de los códigos dominantes [4]. La lengua no sirve ni siquiera de forma prioritaria para comunicar los mensajes que pretende comunicar, representa en primer lugar una localización social [5]. La fonética, la gramática, el léxico, el sistema semántico están siempre marcados socialmente. Indican, de entrada, dónde nos situamos en el ámbito social, desde dónde hablamos.

---

[3] Paulo Freire, *Pedagogie des opprimés,* Maspero, París, 1977; *L'éducation pratique de la liberté,* Cerf, Paris, 1975. Ver también Jean-Paul Hautecoeur, *Introduction aux pratiques et politiques d'alphabétisation,* «Paulo Freire: politiques d'alphabétisation ou alphabétisation politique?», Universidad de Québec en Montreal, 1987, p. 295-325.

[4] Basil Bernstein, *Langage et classes sociales,* Minuit, París, 1975; William Labov, *Sociolinguistique,* Ed. de Minuit, París, 1976.

[5] Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement,* Ed. de Minuit, París, 1979; *Le sens pratique,* Minuit, París, 1980; y especialmente: *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques,* Fayard, París, 1982.

La lengua, concretamente utilizada aquí y ahora, es como un vestido, un signo de pertenencia a partir del cual se pueden elaborar estrategias lingüísticas y no lingüísticas de puesta en relación con otras pertenencias. Desde este punto de vista, es esencial favorecer el desarrollo de lenguajes populares que expresen identidades populares, y al mismo tiempo desarrollar lenguajes que permitan comunicarse en las lenguas oficiales.

Una pedagogía dinámica, liberadora, popular es compleja. Su punto de partida es la expresión, por parte de los participantes, de sus propios puntos de vista sobre la realidad, en sus propios términos (su expresión oral, su escritura, su lectura de un texto). Rechazamos todo enfoque escolar, todo manual, todo ejercicio, todo formalismo gramatical o lingüístico. Se trata de hacer que exista un sistema específico de signos, de significados, de relaciones, de formas. Se empieza por expresar una palabra particular sobre la realidad concreta: el barrio, la historia del inmigrado, la escuela, el poder existente, el trabajo, el sindicato.

A partir de esta base se realiza una ampliación: enriquecimiento de los medios lingüísticos empleados en la etapa anterior. Mediante técnicas precisas de clasificación, se hace funcionar el sistema lingüístico en relación con lo que se ha dicho y con las formas producidas (correctas o erróneas). El enriquecimiento de las formas permite y provoca una nueva ampliación de los contenidos y de los significados. Se instaura una dialéctica entre el trabajo sobre el fondo y el trabajo sobre la forma. Nuestro proyecto de alfabetización intenta ir de la superficie a la base del cambio social actuando sobre el lenguaje.

Al principio, trabajamos casi exclusivamente con animadores voluntarios, muchos de los cuales abandonaban el trabajo cuando descubrían la amplitud y exigencia de la labor. «ALPHA» es más que unas cuantas horas/semanas ofrecidas a inmigrados que no saben o no saben demasiado bien francés. Supone invertir en un proceso pedagógico complejo que cuestiona la propia existencia del animador-formador. Posteriormente, hemos tenido acceso a los programas de reciclaje de los parados, denominados Planes de Reabsorción del Paro (PRC). Su objetivo es que los parados trabajen, durante un tiempo limitado, en proyectos de utilidad social. Se han presentado varias fórmulas: Cuadros Especiales Temporales (CST), Tercer Circuito de Trabajo (TCT), Parados Trabajando (CMT), Fondo Presupuestario Interdepartamental

(FBI), Agentes Contractuales Subvencionados (ACS), Programas Regionales de Inserción en el Mercado Laboral (PRIME).

Primero accedimos a los CST, y después al TCT y al FBI. Hablaré más adelante sobre la precariedad de estos tipos de empleo. En un primer momento, parecían una oportunidad, tanto para el proyecto de alfabetización, que podía disponer de personal «más estable» (algunas personas han permanecido varios años con nosotros con este tipo de estatus), como para el trabajador que podía salir del paro (aunque no se respetan todos los derechos de los trabajadores). Más adelante analizaremos de forma más radical esta situación como un engaño.

Tanto para los voluntarios como para los trabajadores del PRC posteriormente, trabajadores con sub-estatus, organizamos de forma continua cursos de formación de formadores indispensables para dominar los retos, los objetivos y los ejes metodológicos. Esta formación incluye contenidos sociolingüísticos, metodológicos y políticos. Colaboramos en ciclos de formación de formadores para otras asociaciones además de la nuestra.

Nuestra metodología se ha hecho constar por escrito en herramientas pedagógicas de referencia para los formadores: no se trata de recetas, ni de manuales, sino de ejes metodológicos [6].

Las escuelas de deberes

Poco después de haber iniciado los cursos de alfabetización para adultos inmigrados, creamos las «escuelas de deberes» en diversas localidades de la región de Borinage tomando como base objetivos análogos. De esta forma, nos preocupamos por poner en relación la alfabetización y las escuelas de deberes, como lo expone Verónique Marissal en *ALPHA 90:* «Nos parece que, tanto en lo que se refiere a la prevención como en lo que se refiere a la alfabetización de una población poco o no escolariza-

---

[6] Publicaciones de ALPHA Mons-Borinage:
Situation sociale et enseignement linguistique; Fiches pour l'apprentissage du français; Progression et évaluation; L'apprentissage du français de base (aux travailleurs immigrés ne connaissant pas le français); Ecole de devoirs. Pour une poignée d'idées en plus; Calcul, mathématique. Initiation, mise à niveau; Apprentissage oral-Apprentissage écrit.

da, las escuelas de deberes y los centros de alfabetización podrían colaborar.» [7].

Seis centros se ponen en marcha con aproximadamente 100 niños. ¿Es mucho? ¿Poco? Nos parece que sería necesario uno por barrio, pero eso requeriría un ejército de animadores.

Los objetivos de las escuelas de deberes deben tener en cuenta la presión escolar y la realidad del fracaso escolar. Los niños de las capas populares (belgas y sobre todo inmigrados) fracasan a menudo en el colegio porque no se reconoce su lengua y su cultura propias, porque la pedagogía, incluso la renovada, no responde a su vida ni a sus sistemas de representación, sino a la vida y a las normas dominantes. El colegio selecciona, reproduciendo una sociedad desigual: los que consiguen salvar los obstáculos culturales tendrán un lugar reconocido, incluso una posición dominante, mientras que los otros, encauzados hacia la enseñanza profesional (se «baja» a la enseñanza profesional) son destinados a tareas manuales o a la pura y simple exclusión social. Así, el colegio refuerza las discriminaciones culturales, sociales y económicas [8].

La lucha contra el fracaso escolar es, por tanto, un primer objetivo de las escuelas de deberes. Partiendo de las tareas escolares y remontando a los requisitos previos, se trata de permitir la comprensión de los mecanismos lingüísticos o matemáticos. Ligado a la lucha contra el fracaso escolar, intentamos desarrollar medios de expresión específicos de los niños de capas populares y una apertura al análisis de la sociedad. Pero la presión escolar es tan fuerte que es difícil, y a veces incluso imposible, desligarse de ella y tener la perspectiva necesaria para introducir los elementos de análisis que desearíamos.

---

[7] Véronique Marissal, «Les écoles des devoirs dans la prévention de l'échec scolaire», *ALPHA 90, Recherches en alphabétisation,* bajo la dirección de Jean-Paul Hautecoeur, Ministerio de Educación, Québec, 1990, p. 373.

[8] G. Bastin, A. Roosen, *L'Ecole malade de l'échec scolaire, (Pédagogies en développement. Pratiques méthodologiques),* Bruselas, 1990; Pierre Bourdieu et al., *Les héritiers,* Ed. de Minuit, París, 1964; Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction,* Ed. de Minuit, París, 1970; G. Snyders, *Ecole, classe et lutte de classes,* PUF, París, 1976.

Primer balance

Un primer balance de la labor de alfabetización de los adultos inmigrados y de las escuelas de deberes nos lleva ya a cuestionar el sentido efectivo de nuestra acción más allá de los objetivos declarados, sinceramente declarados. Se pueden observar algunos resultados.

Algunos adultos inmigrados progresan en el dominio del francés, refuerzan sus capacidades de expresión, participan incluso en acciones de defensa de sus derechos. Así, en Hensies, un grupo de turcos se moviliza para defender sus viviendas a raíz de una amenaza de expropiación.

Algunos niños consiguen mejores resultados en el colegio, o sus fracasos son menos graves. Pero se les sigue orientando hacia la enseñanza profesional. De hecho, hemos vuelto a encontrarnos con algunos de ellos, unos años más tarde, en programas de formación para jóvenes parados que hemos organizado.

En algunos barrios, en algunas familias, en las redes asociativas se desarrolla o se profundiza una cierta conciencia colectiva en torno a la inmigración.

Pero, al mismo tiempo, llegamos a poca gente en relación con la población potencialmente afectada. No aportamos una solución real a los problemas globales que se plantean. Fundamentalmente, nada cambia. Incluso parece claramente que la mayoría de las personas que querríamos contactar se desinteresan absolutamente de nuestra acción. Hay una conjunción entre su desinterés y la debilidad de nuestros medios. ¿Cuál es entonces la utilidad de actuar sobre una franja tan reducida (relativamente) de la población que se supone está afectada? Expresándolo con toda crudeza, los «analfabetos» no quieren que se les alfabetice. No se trata de su proyecto sino del nuestro. Y precisamente, llegamos menos a los que, desde nuestro punto de vista, constituyen el grupo prioritario: los analfabetos más excluidos. Perseguimos una quimera.

La movilización en torno a un proyecto de liberación es muy débil. La ideología del consumo individual marca profundamente al conjunto de la sociedad, incluyendo a los sectores populares. Los medios de comunicación de masas llegan a ellos mucho más

que nosotros. ¿Cómo podemos comunicarnos? Incluso la alfabetización es más un objeto consumible que un proyecto movilizador. Por otro lado, cuando se consigue elevar el nivel de conciencia y no se dispone de los medios de acción y de cambio, se llega a una nueva, y más profunda desmovilización.

¿Cómo podemos comunicarnos partiendo de una oferta de alfabetización que, por definición, se basa en una opinión negativa del público descrito como analfabeto, y, por tanto, desprovisto cultural, social, económica y políticamente? Se les juzga a partir de sus carencias, falta de capacidad lingüística y falta de todo, cuando en realidad tienen una cultura, una experiencia, reflexiones, sueños, incluso si éstos son mutilados, agredidos, amputados por una relación de fuerza cultural y simbólica desfavorable.

No obstante la dignidad es posible. Debe ser capaz de emerger, pero no encuentra la forma de hacerlo. La alfabetización no es el medio que más le conviene. El punto de partida está en otro ámbito, que todavía no se ha formulado. La alfabetización delimita y acentúa la distancia que pretende colmar.

3. LA SEGUNDA EPOCA

Para afrontar mejor las contradicciones analizadas, intentamos una nueva orientación más global. La alfabetización está comprendida en un proceso educativo más complejo, en donde lo esencial es encontrar los elementos motores: lo que hace correr a la gente, lo que les pone en marcha, lo que organiza sus comportamientos, sus estrategias orales, lo que puede sacarles de su aislamiento, reunirles, hacerles actuar. A partir de ahí, poco importa por dónde se empiece –por la alfabetización, por la fotografía, el teatro, la formación profesional, el baile, la cocina– siempre que la pedagogía suponga una constante ampliación de posibilidades ya presentes, al menos en estado germinal: posibilidades de expresión, de análisis, de comprensión, de acción. La actividad de inicio es el punto de enganche, una manipulación destinada a hacer aparecer lo esencial. Se busca la diversificación para ofrecer más puertas de entrada y encontrar así esperanzas variadas. Es así como, además de la alfabetización y las escuelas de deberes con las que proseguimos, surgen diversas actividades.

Actividades múltiples

- *Actividades de expresión cultural*

  — El *Teatro Alpha,* nacido en un principio de un grupo de alfabetización, y ampliado posteriormente a otros participantes, es un teatro-acción. El grupo debatirá, pensará, redactará, montará, creará y representará dos obras. La primera, «El sueño de una maleta», presenta la historia vivida de varios inmigrados y trata de su sueño, jamás realizado, de volver a su país. Las representaciones son motivo de fiestas y debates. Todo el proceso de producción se analiza, las representaciones son un acto de difusión del debate. La segunda obra, «Las judías del hambre», analiza la pérdida de poder adquisitivo y sus consecuencias en las familias de capas populares. Su producción y representación siguen la misma metodología.

  — Un grupo de *bailes folklóricos* pluricultural no sobrevivirá mucho tiempo. Su objetivo era provocar una confrontación de diversas identidades y una apertura a las diversas historias de inmigrados.

  — El *taller fotográfico* introduce a una técnica de expresión centrada en la imagen, pero con un enfoque crítico de la relatividad del lenguaje-imagen dominante en nuestra sociedad.

  — El *intercambio de cocinas* multicultural persigue un objetivo similar al de los bailes folklóricos.

- *Actividades de formación* (además de la alfabetización y las escuelas de deberes)

  — *El taller de costura* permite reunirse y establecer intercambios, especialmente entre mujeres turcas que no parecen interesarse por ninguna otra actividad. Es el medio que hemos encontrado para establecer el contacto.

  — La *formación de formadores* en el sector de la alfabetización se abre también a una formación pedagógica más amplia en torno a la cuestión clave: cómo establecer, a partir de

las diversas actividades llevadas a cabo, un debate que permita discernir nuevos retos, nuevas acciones, nuevos proyectos susceptibles de favorecer una transformación de las relaciones sociales.

Esta orientación, teóricamente atractiva, es sin embargo muy difícil de concretar: muy a menudo los animadores tienen muchas dificultades para ir más allá de la buena organización de la actividad de inicio y encontrar vías de trabajo que permitan progresar. Muy pronto se toca techo. Sin embargo, la formación de formadores es un elemento central.

— *La ayuda para la obtención del permiso de conducir* encuentra mucha demanda. Muchas personas de las capas populares tienen grandes dificultades para aprobar el examen. Estas dificultades son en primer lugar de orden lingüístico. Los fracasos repetidos tienen consecuencias financieras bastante importantes. Permitimos a casi todos los que se dirigen a nosotros aprobar el examen de conducir.

Pero la contradicción aparece enseguida. Una vez que aprueban el examen de conducir, desaparecen: han obtenido lo que querían cuando se dirigieron a nosotros. Las propuestas que les hacemos para que prosigan un programa posterior con nosotros no tienen ningún éxito. Nuestro objetivo de educación permanente se convierte entonces en una simple oferta de servicio de reparaciones. Eso nos llevará a abandonar esta actividad.

— Los *Cursos de lengua árabe, turca y española* para los que tienen esa lengua materna y también para los belgas constituyen un foro de confrontación intercultural. Su objetivo es reestructurar el habla de los inmigrados en su lengua materna. El intercambio y el aspecto pluri-cultural sólo son posibles si, al mismo tiempo, se refuerzan las identidades, se vuelve a dar un estatus positivo a las culturas, que se han convertido, debido a la inmigración, en atrasadas y culpables. No se trata de recrearse en el pasado, ni de intentar restaurar los estados anteriores de las culturas tal y como los inmigrados las han dejado en su país. Es una tentativa por mantener un discurso específico sobre la actualidad de las relaciones inmigradas –autóctonas, aquí y ahora–. La

lengua de origen ofrece la posibilidad de tener una imagen positiva de uno mismo. En el intercambio lingüístico intercultural, cuando los belgas aprenden y reconocen la lengua del otro, cuando ellos también experimentan el choque cultural, se sientan las bases para establecer relaciones sociales nuevas que integran la diferencia.

— Una *formación profesional* dirigida prioritariamente a jóvenes parados que han fracasado en el colegio (que han roto con el colegio) incluye talleres y cursos de mecánica, electricidad, video, fotografía, costura, manualidades, punto, albañilería, mecanografía, contabilidad, informática. Estos talleres y cursos técnicos se completan con la recuperación de conocimientos de francés y matemáticas y con cursos de inglés, de actualidad y de derecho. Se insiste en la inserción social, pero también en la formación para el análisis de la sociedad y la acción por los derechos fundamentales.

Esta formación responde a unas expectativas reales. Aporta, sin lugar a dudas, una remotivación, una recuperación de conocimientos, una nueva oportunidad para los parados marcados por el fracaso escolar anterior. Pero no abre prácticamente ninguna perspectiva real de empleo válido. Aunque aproximadamente un 33 por 100 de los participantes encuentran o bien un empleo o bien otra formación más profunda después de la formación con nosotros, hay que decir que todos los demás vuelven al paro, y que los empleos encontrados son empleos generalmente poco gratificantes (provisionales, a tiempo parcial, trabajillos). Un cierto entusiasmo deja paso entonces al desánimo y al escepticismo.

— Sesiones de *formación sociopolítica,* especialmente sobre las relaciones Norte-Sur. Este tipo de acción desemboca por ejemplo en la hermandad de nuestra asociación con una escuela piloto en Nicaragua. En octubre de 1987, organizamos una semana Norte-Sur en colaboración con otras organizaciones.

• *Actividades de carácter social*

— Una «bolsa» de ropa sirve para reciclar ropa de segunda mano. Permite a las familias de las capas populares com-

prar ropa barata. Abierta permanentemente, es un lugar de encuentro para los más desfavorecidos. La dificultad radica en superar el estado de venta o ayuda social para entrar en una orientación de educación permanente o de formación.

— Se ponen en marcha *servicios sociales y jurídicos permanentes* para inmigrados. Atraen igualmente a las familias belgas de las capas populares. Desembocan en un proyecto colectivo con las familias del «cuarto mundo»: los *talleres económicos populares.* El objetivo de éstos es reagrupar a familias de capas populares marginadas para que gestionen ellas mismas de forma solidaria su supervivencia, en vez de depender exclusivamente de los servicios sociales y de los Centros Públicos de Ayuda Social (CPAS) [9]. Los talleres populares incluyen diversas actividades de carácter económico gestionadas por las propias familias: jardinería, reciclaje de la madera, mermeladas, comidas, sala de venta de muebles, compra-venta, trabajos de tapicería y pintura, reciclaje de ropa. El taller es un foro de aprendizaje de la vida en grupo, de la gestión de un proyecto, de la contabilidad, del francés escrito. Las evaluaciones semanales encuadran la formación sociológica práctica.

Pero los conflictos se agudizan rápidamente. La solidaridad entre los más excluidos es difícil. Muchos de ellos buscan por encima de todo el beneficio personal inmediato. El trabajo a medio plazo es difícil. El grupo se disuelve fácilmente. Además, las relaciones entre el personal asalariado y los voluntarios, procedentes de familias del cuarto mundo, son a menudo conflictivas a causa de la diferencia de estatus laboral y el grado de implicación en el proyecto. Constantemente se plantea la cuestión de determinar quién controla el proyecto.

---

[9] Los Centros Públicos de Ayuda Social (CPAS) son organismos públicos financiados por los municipios y por el Ministerio de Asuntos Sociales. Conceden a las personas sin recursos el denominado «minimex» (subvención mensual regular) o una ayuda social ocasional.

- *Actividades de carácter económico*

  — *La otra librería* era una librería cooperativa. No ha sobrevivido.

  — Un grupo de alumnos y de formadores de jóvenes parados crean una asociación llamada *R-recuperación* que se ocupa del reciclaje de desechos domésticos. En la actualidad es autónoma e independiente de ALPHA.

- *Participación en redes de acción*

Nuestra asociación participa en diversas acciones, por ejemplo en un Comité para la defensa de los derechos de los inmigrados, en una Concertación por la paz, en acciones de defensa de los trabajadores del sector socio-cultural (lucha contra el estatus de trabajo precario en nuestro sector), en redes de lucha contra la pobreza, en acciones de solidaridad con el Tercer Mundo.

- *Empleos precarios*

El segundo período está marcado por un aumento importante de las actividades. Por un lado, todas las actividades no se organizan de forma simultánea. Algunas duran menos que otras, debido al interés de los participantes, a nuestras posibilidades de asegurar un seguimiento o cumplir nuestros objetivos. El crecimiento de las actividades es posible porque solicitamos al Ministerio de Trabajo –y obtenemos– trabajadores con estatus precario. Así, a principios de 1990, nuestro personal estaba compuesto por 22 personas con contrato TCT, 4 permanentes y uno procedente de FBI (Fondo Presupuestario Interdepartamental) [10].

[10] Principales programas de reabsorción del paro que pueden utilizar las asociaciones:

a) Parados trabajando (CMT): los parados siguen siendo parados. Se ponen a disposición de una asociación (o de un poder público) para un período de un año, renovable. El CMT fue suprimido en 1989 y englobado en la fórmula ACS (ver más adelante).

b) Cuadro especial temporal (CST): el parado obtiene un contrato de trabajo de duración limitada (a menudo un año). Obtiene el salario mínimo interprofesional.

Este tipo de estatus laboral provoca muchas críticas ya que muchos factores concretan su precariedad:

— el principio giratorio: se trata de hacer trabajar a un parado durante un cierto tiempo, para devolverlo después al paro y reemplazarlo por otro parado. Teóricamente, debería encontrar trabajo, pero el mercado laboral es prácticamente inaccesible para los parados de larga duración poco cualificados;

— estos programas intentan reabsorber el paro y no reforzar la acción de las asociaciones; por ello, la cualificación o falta de cualificación de los trabajadores responden raramente a los requisitos de las tareas de alfabetización o de otra índole de la asociación. Y cuando la formación se adquiere en el marco de las asociaciones, ésta finaliza en el momento en que los trabajadores dejan su empleo. Además, no se valora para una posible oferta de empleo posterior;

— los derechos de los trabajadores se reducen. Por ejemplo, en cuanto a los baremos, su antigüedad sólo se establece

---

c) Tercer circuito de trabajo (TCT): el parado obtiene un contrato por tiempo indefinido. Su salario es el salario mínimo interprofesional. La antigüedad se aplica sólo a partir del 1 de enero de 1987.

d) Actualmente, las fórmulas CST y TCT se han suprimido en Valonia, y han sido reemplazadas por un nuevo sistema denominado PRIME (Programa Regional de Inserción en el Mercado Laboral). Supone una importante contribución del promotor a los salarios. Muchas asociaciones han tenido, por tanto, que renunciar a una gran parte de los puestos de trabajo al no poder asumir esta contribución. Por otro lado, el Ministerio de la región valona con competencias en este campo ha suprimido un gran número de puestos TCT. En total más de 4.000 puestos de trabajo se han perdido sobre un total de más de 10.000.

e) Fondo Presupuestario Interdepartamental (FBI): el parado se convierte en un trabajador pleno. Sobre la base de un acuerdo entre el ministro de Trabajo y otro ministro, cuyos medios presupuestarios no permiten financiar los puestos de trabajo a los que tienen derecho las asociaciones en el marco de las disposiciones legales que regulan sus actividades, el Ministerio de Trabajo financia esos puestos de trabajo. No obstante, este acuerdo interdepartamental se aplica para periodos de tiempo limitados (renovables) y la contribución salarial tiene un tope (actualmente 590.000 francos belgas, cuando un salario mínimo le cuesta al promotor más de 800.000 francos belgas).

a partir del 1 de enero de 1987. Los años anteriores no se tienen en cuenta [11].

— el estatus inestable hace que los trabajadores sean a menudo tratados como trabajadores de segundo orden. Además dependen raramente de una comisión paritaria patronal/sindical.

En un principio, tanto la asociación como el trabajador tienen la sensación de que, a pesar de la precariedad, esta situación mejor que nada, mejor que el paro, mejor que la imposibilidad de realizar actividades socialmente útiles y que respondan a necesidades reales. Todo el mundo reconoce que no es la situación ideal, pero las asociaciones, los trabajadores, los poderes públicos, los sindicatos y las empresas encuentran algunas ventajas.

De esta forma perdura, se reforma, se refuerza incluso un estatus que vive a costa de las asociaciones que necesitarían un personal estable y formado, de los trabajadores que vuelven al paro con un sub-estatus, en una situación cada vez más marginal y precaria, de la política de empleo que no es más que una política de reabsorción del paro, y de la política social y cultural que va a remolque de la anterior.

Experiencias positivas

— Cuantitativamente, la ampliación y diversificación de las actividades han permitido llegar a un mayor número de personas, hasta 300 por año. Incluso si su participación era a

[11] Otra medida discriminatoria: es obligatorio trabajar dos años en sub-estatus para que se renueven las prestaciones del paro (en base al subcontrato se calculan los subsidios de desempleo: un 55 por 100 del útimo salario percibido durante el primer año, y un 35 por 100 a partir del segundo año, excepto para los cabezas de familia). Muchos trabajadores en régimen de TCT recibían un subsidio equivalente al 35 por 100 de su último salario en el momento de ser contratados. Los trabajadores «normales» deben trabajar 6 meses antes de obtener la revisión de su régimen y, por tanto, de recibir un subsidio del 55 por 100 de su salario.

menudo irregular, muchas personas participaban en nuestro ámbito de actuación, que a su vez estaba ligado a otras asociaciones. La extensión es también geográfica: estamos implantados en varias localidades de la región.

Evidentemente, las personas a las que llegamos no tienen todas el mismo grado de implicación. Podemos hablar de una acción en círculos concéntricos, desde los consumidores de servicios sociales o educativos hasta las personas o grupos que dirigen los proyectos, preocupados por sus objetivos, pasando por niveles intermedios de participación. A todos ellos, les intentamos presentar la alfabetización como un proyecto colectivo de cambio social a través de la educación permanente, a partir de la diversidad de sus realidades. Las respuestas son, por supuesto, variadas y complejas.

— Una metodología popular se ha concebido y funciona, primero a partir de la alfabetización, y posteriormente ampliada y adaptada a otros puntos de partida, a otras actividades. Su objetivo no es únicamente la inserción en un entorno particular, sino también la expresión y el análisis. Se trata de «decir una palabra» y «llevar a cabo una acción» sobre la realidad social que nos afecta. La metodología pedagógica es sociolingüística. Se ha hecho constar por escrito (al menos en parte) en las fichas pedagógicas. Se aplica en la asociación en la formación de formadores interna, así como en otras asociaciones.

— Hay progresos individuales y colectivos evidentes, tanto para el personal en prácticas durante algunos meses como para los «participantes», implicados a más largo plazo y que forman el núcleo de «militantes» del proyecto. Otros progresos pueden observarse aunque no sean cuantificables: aumento de las capacidades lingüísticas, técnicas, profesionales; recuperación de conocimientos de base; aumento de los conocimientos jurídicos, sociológicos, sociopolíticos; alfabetización, aprendizaje del francés por parte de los inmigrados o de refugiados políticos; aumento de las capacidades de expresión verbal y no verbal; confianza en sí mismo, valoración de la propia imagen, autonomía, responsabilización; capacidad de análisis, de de-

bate, de acción; concepción y gestión de proyectos; conciencia crítica de los mecanismos sociales; acciones colectivas sobre el entorno y la región; integración en otras formaciones y acciones.

— Entre los participantes en la «formación profesional continua», aproximadamente uno de cada tres encuentra un empleo o una formación de nivel superior a la que le ofrecemos. Pero la mayoría de los empleos son precarios. La formación profesional de ALPHA se dirige prioritariamente a jóvenes que han roto con la escuela, que han sufrido un fracaso. Podemos (volver a) ponerles en camino hacia la inserción socioprofesional, pero los filtros siguen siendo muy importantes para los que han sufrido una mayor exclusión escolar: más allá de la formación, el acceso a un empleo válido es casi siempre imposible. ¡Se esperan milagros de la formación cuando el mercado laboral está cerrado!

— Personas y familias del cuarto mundo han vivido experiencias de solidaridad, especialmente en los Talleres Económicos Populares (AEP). Han adquirido capacidades de gestión y de organización, han organizado ellas mismas un proyecto colectivo de supervivencia que les hace menos dependientes de los servicios sociales. Han encontrado la oportunidad de formarse y de analizar. Pero nos quedábamos en la supervivencia. A partir de un momento determinado, aquí también se cierran las perspectivas.

— Un importante trabajo de formación de formadores se ha realizado para los formadores en el sector de la alfabetización, trabajadores del sector social, enseñantes, tanto en nuestra región como en otras regiones de la comunidad francesa de Bélgica. Se basa en un análisis de la lengua como lugar donde se expresan las relaciones de fuerza que se enfrentan en la sociedad. La formación no es la simple enseñanza de un sistema formal neutro. La lengua remite a una palabra con la que tiene relaciones dialécticas: la forma se utiliza constantemente en función de intereses políticos, sociales, económicos, culturales, simbólicos. Si los códigos lingüísticos populares son específicos, la pedagogía de la lengua popular también lo será.

— Para la opinión pública, ALPHA ha promovido una «imagen de marca» contradictoria y a menudo contestada, pero que lleva a plantear cuestiones fundamentales sobre la exclusión social, el derecho de todos al saber, la inmigración, el racismo, el ámbito pluri-cultural, la solidaridad, el modelo de sociedad. En todo momento afirmamos que la alfabetización, la formación, la educación, la acción social son actos políticos que actúan sobre la orientación del conjunto de la sociedad.

Innumerables dificultades

El proyecto ALPHA se mantiene contra viento y marea. Las dificultades son tan numerosas que a menudo nos parece que hay que estar loco para seguir actuando en las condiciones existentes.

— Por parte de los poderes públicos: retrasos importantes en el pago de las subvenciones. Ahora bien, nos es imposible financiarnos realmente por nosotros mismos. El personal, en su mayor parte, es esencialmente sub-contratado, y, por tanto, marcado por la provisionalidad y la inseguridad, cuando sería necesaria una acción en profundidad y a medio plazo. El estatus de precariedad es causa de desmotivación. La obligación de reclutar principalmente a personal poco cualificado no es compatible con la acción de alfabetización que requiere personal competente. Nos encontramos, por tanto, con muchos problemas de calidad de la formación ofrecida.

En junio de 1990, la región de Valonia ha reemplazado el sistema TCT (Tercer circuito de trabajo) por un nuevo sistema de estatus precario (el programa PRIME). Este impone una intervención importante del promotor en el salario de los trabajadores. No podemos asumir el coste. Además, como el nuevo programa supone un refuerzo de la precariedad de los empleos, los trabajadores de la asociación se han negado a ser transferidos del programa TCT al programa PRIME.

Resultado: pasamos de 28 puestos de trabajo a 2. Y para seguir, tenemos que recurrir de nuevo al voluntariado.

Nos vemos forzados a realizar una reestructuración de nuestras actividades y a seguir más que nunca apañándonoslas como podemos.

— Nuestros objetivos declarados de educación permanente van contra corriente de la «cultura de masas» que marca tanto a los formadores y animadores como al público. El proyecto de movilización por un cambio social choca con la ideología y los valores de consumo. ¿No se ha convertido la propia idea de libertad en un objeto de consumo? Frente al mercado de trabajo sumamente competitivo, frente a las desigualdades acentuadas, la exclusión es masiva. Nos encontramos con ella todos los días. No se ofrece ninguna perspectiva real a los excluidos. De momento, actuamos como marginados que trabajan con otros marginados. Es verdad que para muchos el desencanto es profundo.

— La crisis y el aumento de las exclusiones han elevado las demandas de asistencia. El trabajo con la población, la educación permanente, la organización de una formación de la crítica social así como la acción sobre las causas de los problemas encontrados tienen tendencia a ser relegados para más tarde responder a los temas urgentes. El propio sentido de educación permanente, que se consideraba como enseñanza de análisis crítico y de la acción de cambio social, se transforma en una formación destinada a la integración, o incluso a la simple inserción social.

En ALPHA Mons-Borinage, sentimos que esta presión por una asistencia urgente impide toda verdadera reflexión estratégica. Remediamos lo más urgente. ¿Hay que seguir así?

— Una dificultad considerable resulta también del hecho de que es difícil mantener una actitud de aprendizaje permanente, de redefinición constante. La mayoría de las personas, entre los formadores y entre los participantes, después de un período de búsqueda y de progreso, se instala rápidamente en la comodidad de los pequeños poderes adquiridos.

Para avanzar más, haría falta, sin duda, abrir perspectivas más amplias y más motivadoras. Pero faltan nuevas ideas.

— Nuestra acción ha sufrido mucho la falta de cambios verdaderamente dinámicos, como así han hecho otros sectores de la sociedad. A veces nos reprochan que actuemos como ghetto, que queremos hacer demasiado por nosotros mismos, hasta el punto de que nuestro proyecto se hace en parte ingestionable.

Es difícil encontrar nuevos modelos verdaderamente abiertos a los rasgos específicos de los excluidos, a su historia, a su identidad. Es indispensable introducir cambios en la práctica y en el modo de intervención de muchas instituciones que funcionan con lógicas muy burocratizadas y que, por ello, refuerzan los mecanismos de exclusión en vez de corregirlos.

— Al 6 por 100 de los pobres que viven en la comunidad francesa de Bélgica no les llega prácticamente nuestra acción. A los «analfabetos» más marginados en lo que se refiere a la escritura, tampoco. El público al que llegamos es el que ya tiene una cierta movilidad social. Estas dificultades son comunes a muchas otras asociaciones. Sin una estrategia de comunicación específica basada en las palabras y en los intereses específicos de los excluidos, no podremos avanzar. El enfoque no puede ser solamente técnico. Es ante todo cultural. ¿Vamos a invertir en este tipo de ámbito cultural?

Al término del segundo período, cabría preguntarse si el balance es totalmente negativo. He subrayado las experiencias positivas innegables, pero no se puede evitar reconocer que, en gran medida, chocamos contra un muro. Pero la historia no termina aquí.

4. Y AHORA ¿QUE?

Somos dos trabajadores asalariados: uno fijo y otro del Fondo Presupuestario Interdepartamental (FBI). Una decena de personas intervienen además de forma voluntaria. Nuestras actividades se están reestructurando por la limitación de puestos de trabajo y también en base a nuestra evaluación más global. ¿Cómo superar los obstáculos? ¿Qué acciones hay que desarrollar de forma prioritaria? ¿Cómo se puede, a partir de éstas, actuar tambien a nivel

global, a nivel de lo que está en juego en la alfabetización y la educación permanente?

Dos sectores subsisten actualmente: la alfabetización y la lucha contra la pobreza.

La alfabetización

Comporta tres niveles de actuación:

Los cursos de alfabetización

Se siguen ofreciendo a los inmigrados y a los belgas. Empezamos a organizarnos para extender en nuestra región la red de oferta de cursos de colaboración con otras asociaciones o instituciones: colegios, bibliotecas, Centros Públicos de Ayuda Social [9], Centros de Consulta Pediátrica, Comité de Protección de la Juventud, asociaciones...

Además de los cursos organizados en nuestro centro, deseamos que se impartan cursos en otros lugares, donde ya existe otro tipo de comunicación con las personas y los grupos excluidos que podría ampliarse mediante la introducción de un programa de alfabetización –clases de escritura [12] o de lectura–. De esta forma esperamos poder aportar nuevas dimensiones a nuestra pedagogía sociolingüística cuyo objetivo es que surja una palabra y una lengua, orales y escritas, lo más estrechamente posible ligadas a una historia concreta, a relaciones sociales efectivas. El reto estratégico consiste en establecer y crear comunicaciones que en un principio no sean de alfabetización. Pero es necesario establecer comunicaciones que permitan que las palabras excluidas sean reconocidas hasta el punto de que se las sitúe en el centro del programa. Introducir en la pedagogía un cuestionamiento simple, pero con respuestas complejas abriría nuevas perspectivas, desbloquearía sin duda un cierto número de situaciones que parecen no tener salida: ¿Quién dice qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Por qué? Este nuevo

[12] Más allá de la simple capacidad técnica, se trata del acceso al «acto de escribir», el acto de significar por escrito estrategias de posicionamiento social, de creación de significados. Esto es fundamental en la búsqueda de una pedagogía para la democracia activa.

cuestionamiento no anula la acción específica de la alfabetización: puede darle una nueva amplitud [13].

Además, supone que actores diferentes de la lucha contra la exclusión se pongan de acuerdo sobre estrategias comunes. Se trata de una labor de formación-acción.

La formación-acción

Se trata de formación acción en la medida en que el proceso de formación pretende llegar a instaurar estrategias nuevas. Se organiza en dos niveles: formación de formadores-animadores y nuevos mecanismos de lucha contra la exclusión cultural.

La formación de formadores-animadores y la puesta en marcha de mecanismos de lucha contra la exclusión cultural confluye en diversos actores sociales: animadores, educadores, bibliotecarios, sindicalistas, pediatras, padres... Se trata de establecer un proceso de formación ligado a la acción de diversos tipos de intervención en la comunicación/no-comunicación con las poblaciones excluidas, de manera que su práctica integre la dimensión de

---

[13] La metodología sociolingüística propuesta se refiere a un marco teórico que analiza las funciones del lenguaje. El conjunto de la vida humana, de la vida en sociedad es lenguaje. La acción sobre las relaciones humanas es también lenguaje. Nuestras prácticas se beneficiarían entonces mucho de una mejor percepción de las funciones del lenguaje en relación con la comunicación (todas las interacciones complejas y contradictorias puestas en juego en la comunicación), pero también con la no-comunicación (cuando se habla, se habla también para no-comunicar, no decir, protegerse...), en relación con el deseo, el pensamiento, la creación de significados o la relativización del sentido, con el posicionamiento social o con la marginación, con la imposición de poder o el cuestionamiento de éste, con la construcción de la autonomía o su sutil alienación.

Podemos referirnos a numerosas investigaciones sobre estos temas, en especial:

R. Jakobson, *Essais de linguistique générale,* Minuit, Paris, 1963, (Cap. 11, Linguistique et poétique).

J. Kristeva, *Le langage, cet inconnu,* Seuil, París, 1981.

A. Schaff, *Langage et connaissance,* Anthropos, París, 1969.

R. Barthes, *Leçon,* Seuil, París, 1978.

E. Sapir, *Anthropologie,* Minuit, Paris, 1967.

P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire, op. cit.*

B. Bernstein y W. Labov, (ver nota 4).

lucha contra el analfabetismo y el iletrismo [14] como factor de reinvención de la comunicación. El centro de alfabetización ya no es, por tanto, el único lugar adonde se remite a la persona detectada como analfabeta o iletrada (y que además, la mayoría de las veces, no se presenta); actúa en interacción con otros lugares dispuestos, ellos también, a reinventar su estrategia como agentes de comunicación.

Nos encontramos al inicio de este proyecto. Otras asociaciones intentan trabajar en el mismo sentido. Los contactos que hemos establecido hasta ahora nos permitirán empezar un ciclo de formación-acción de este tipo a partir de septiembre de 1991.

Por otro lado, en el Servicio de Formación de Animadores del Ministerio de la comunidad francesa [15], se está preparando un proyecto de formación destinado a los diferentes tipos de animadores socioculturales que incluye la alfabetización. Estamos colaborando en este trabajo preparatorio. Este proyecto, de unas cincuenta horas de formación, se dirigirá a actores susceptibles de relevar estos enfoques en el conjunto del territorio de la comunidad francesa de Bélgica.

— La formación de alfabetizadores tiene como objetivo la adquisición de capacidades metodológicas en una perspectiva sociolingüística. Busca la interacción constante entre práctica y teoría, aplicando un método en espiral (primera representación de las prácticas → enfoques teóricos → vías estratégicas y pedagógicas → experimentación → evaluación y análisis de las prácticas → refuerzo teórico → refuerzo de estrategias y pedagogía...).

Nuestras intervenciones en la formación de los alfabetizadores incluyen: la formación inicial y continua de los formadores de nuestra asociación, la formación ofrecida por

[14] Para diferenciar analfabetismo e iletrismo, hago referencia a Jean Foucambert: el iletrismo afecta a aproximadamente un 70 por 100 de la población francesa que no puede leer comprensivamente un texto de nivel medio mientras que el analfabetismo sólo afecta a una parte, la más excluida, de los iletrados.

[15] Bélgica es un Estado federal con tres regiones (Valonia, Flandes, Bruselas), tres comunidades (francesa, flamenca, germanófoba). La comunidad francesa de Bélgica está gobernada por un Ejecutivo compuesto por cuatro ministros. La Educación Permanente y la formación de los animadores dependen de uno de éstos.

nosotros a otras asociaciones, la formación a petición de otras asociaciones, la participación como creador y/o formador en sesiones de formación coordinadas por o con otros socios, especialmente:

— una formación de formadores en el sector de la alfabetización de la provincia de Namur [16]: ciclo de 150 horas de curso + 60 horas de prácticas que permite obtener un certificado de superación o asistencia a los cursos. Este dispositivo es importante en la medida en que abre la vía a una competencia efectiva y a un reconocimiento para los profesionales de la alfabetización;

— una formación de alfabetizadores en la provincia de Hainaut: ciclo de 220 horas (de las cuales 60 son de prácticas) en fase de preparación, que se prevé empezar en octubre de 1991;

— una formación de personal dirigente en alfabetización organizada por el servicio de formación de animadores del Ministerio de la comunidad francesa: ciclo de 50 horas en fase de preparación y se prevé que se inicie en noviembre de 1991;

— una formación de formadores en una empresa de aprendizaje profesional (EAP) [17], con una duración aproximada de 100 horas. Se trata de una formación en profundidad en técnicas de alfabetización y en metodología sociolingüística.

• *La creación del Comité Mons-Borinage de lucha contra el analfabetismo y la exclusión cultural*

Este comité permite también reunir a varios tipos de actores sociales para establecer puentes entre los diversos niveles de in-

---

[16] Formación organizada por el Instituto Superior Provincial de Formación Socioeducativa (antiguamente curso para educadores en activo).

[17] Según el espíritu imperante en el momento de su creación, las empresas de aprendizaje profesional son a la vez centros de formación profesional y pequeñas empresas. Tienen acceso a ellas personas (prioritariamente jóvenes) que no tienen rentas profesionales, y que dependen, por tanto, del CPAS (ver nota 9).

tervención, pero sobre todo para intentar desarrollar estrategias concertadas. Este grupo, todavía en sus inicios, está destinado a desempeñar un papel activo en la puesta en marcha de redes locales en la región de Mons-Borinage.

Hemos iniciado una encuesta sobre el desarrollo del placer de leer dirigida al personal docente, bibliotecarios, padres y alumnos. Servirá como herramienta de base para discutir estrategias comunes, especialmente con algunos colegios y bibliotecas.

Sin renunciar a los cursos de alfabetización, sino desarrollándolos, hemos elegido, sin embargo, una orientación menos centrada en nuestra asociación demasiado exclusiva en la lucha contra el analfabetismo. La solución no está en nuestro centro, está en la sociedad: establecer redes es, por tanto, algo esencial, a condición, eso sí, de clarificar el sentido de la acción que se emprende. Para aclararlo, es fundamental formular una concepción de la lengua y de la pedagogía sociolingüística, una búsqueda activa sobre la forma de integrarla en toda acción de educación, animación, de lucha contra la exclusión cultural y social.

La acción de lucha contra la pobreza

Esta acción incluye especialmente:

— talleres populares de solidaridad económica para la supervivencia (ver párrafos anteriores);

— asistencia social y jurídica a las familias con dificultades;

— formación básica en el ámbito de la escritura, la vida en grupo, mecanografía, contabilidad...;

— un taller de escritura;

— una biblioteca ambulante para los niños (una animadora lee en la calle con los niños);

— un taller de costura;

— sesiones temáticas sobre temas sociales que afectan a las familias y a las personas de las capas populares;

— una red de colaboración con otras organizaciones o asociaciones;

— un trabajo de encuesta en los barrios cercanos.

Esperamos poder coordinar los dos tipos de acciones: la acción más social de la lucha contra la pobreza incardinada en el ámbito de la alfabetización, y la acción cultural que ofrece herramientas precisas de comprensión, análisis, expresión, acción, aspectos esenciales para la autonomía, la responsabilización, la comunicación, y, por tanto, para la resolución de problemas planteados en el plano social. Evaluamos permanentemente nuestra acción bajo diversos aspectos.

Sin embargo, la articulación social/cultural sigue siendo insuficiente: no consigue resolver problemas de pobreza. El bucle acción social-educación permanente, que en un principio parece dinámico, se lleva a menudo a la concienciación de algo sin solución. La gestión en circuito cerrado de la pobreza es sin lugar a dudas, un factor de reproducción de la exclusión. Los pobres se encuentran con demasiados obstáculos (sub-empleo, salud, vivienda, educación, policía, impuestos, administración, mito del consumo...).

A nuestro nivel, pensamos que la coordinación en redes es necesaria para llegar a una acción global y en profundidad, pero también a una evaluación de los métodos empleados: cabría preguntarse si la oferta de servicios dirigida a los más desfavorecidos favorece el desarrollo de la autonomía. Ante situaciones extremas, constituye a menudo la única manera de expresar una solidaridad concrecta, pero conlleva a la dependencia y difícilmente desemboca en una vía de formación. De entrada, las relaciones establecidas, ya sea por una oferta de servicios, ya sea por una oferta de educación, son de otra naturaleza y a priori contradictorias. Y cuando ofrecemos los dos servicios paralelamente, en general es el interés inmediato el que sale ganando.

Deseamos superar la gestión de la pobreza y de la precariedad, pero esto supera las competencias de una asociación.

5. CONCLUSIONES: LAS REDES, CONDICION NECESARIA PERO NO SUFICIENTE

La historia de ALPHA Mons-Borinage puede resumirse como una serie de tentativas coronadas por resultados, pero por resultados limitados y que desembocan también en callejones sin salida. Junto con muchos otros, hemos luchado por un cambio social, no sólo a nivel de las ideas, sino también en la práctica, en la vida de la gente. Nos parece ahora que muchos de ellos y muchos de nosotros viven peor, con perspectivas más cerradas.

Globalmente, la pobreza ha aumentado en nuestras sociedades (44 millones de pobres en Europa; aproximadamente un 20 por 100 de situaciones socioprofesionales precarias; muchos jóvenes forman parte de generación sacrificada, etc.). Las profundas tendencias de la sociedad se comprueban en la vida cotidiana. Nuestra acción logra, como mucho, en la mayoría de los casos, integrar mejor a los marginados, a una marginalidad que engloba capas cada vez más amplias de la sociedad.

En las asociaciones de alfabetización, de educación permanente, de acción social, muchos cuestionamos hoy en día el sentido de nuestra acción: ¿Somos una especie de policía sociocultural destinada a custodiar a los excluidos? ¿Somos un servicio que suaviza situaciones frente a las carencias del sistema social? ¿Somos agentes de cambio social? Muchos pensamos que un cambio social fundamental es necesario si queremos aportar una mejora significativa a la vida cotidiana de los excluidos, si queremos, sobre todo, salir de la exclusión. Una pedagogía fundada en la liberación de las palabras que hoy son marginales, en el desarrollo de nuevas dignidades, no puede encontrar una salida satisfactoria si no se modifican las relaciones sociales más generales.

El reagrupamiento en redes pluridisciplinarias, coordinando de forma precisa, mediante la puesta en marcha de estrategias concertadas, la acción de los enseñantes, de los alfabetizados, de los trabajadores sociales, de los animadores de la cultura, etc., es ciertamente una condición necesaria para salir del actual callejón sin salida. Sin embargo, eso no es suficiente. No podemos escapar a un replanteamiento sociopolítico más global, de lo contrario sólo estamos desplazando la coartada.

Los poderes públicos tienen una responsabilidad concreta en la determinación de políticas que favorezcan efectivamente priori-

dades socioeducativas. El movimiento asociativo puede actuar aquí como movimiento social, ejerciendo una presión, instaurando un debate, reivindicando una negociación sobre las prioridades que se establezcan en la gestión del conjunto de la sociedad. ¿Prioridad al mercado y al PNB, y el resto para la cultura, la educación, el ámbito social, el empleo? Algunas asociaciones empiezan a reagruparse en torno a estos aspectos de naturaleza política [18], a definirse como un polo activo en la sociedad, a pensar estrategias políticas, a establecer alianzas.

Mejores dispositivos, redes, definición de otras prioridades políticas no influirán, sin embargo, en nada fundamental si todo ello se concibe y se realiza para los excluidos y no por ellos mismos. Lo único que harán los dispositivos mejor adaptados y los más indispensables será limitar las condiciones de acceso a la palabra por los propios excluidos. Estos son los principales actores de su liberación. La democracia no es el derecho al voto, ni un conjunto de ideas, ni un dispositivo programado con los derechos de los excluidos, sino comunicación activa. Los excluidos no tienen que ser integrados por nosotros, sino reconocidos como actores sociales capaces de decir y de orientar la sociedad igual que todos los otros actores. Introducir este objetivo en nuestras estrategias pedagógicas y políticas es sin duda lo más importante.

Los excluidos no son analfabetos de la misma forma que se es manco. Son ricos en saber, en experiencias, en historia. Ahí estaría el motor de otra pedagogía. Pero el pedagogo se sitúa a menudo como controlador del saber y la experiencia «normativizada». Existen otros enfoques más creativos fuera de la norma. El papel de las redes sería sin duda ampliarlos y generalizarlos.

La pedagogía convergerá con la política de alfabetización que actualmente es un factor, entre otros, de reproducción de las desigualdades, y podría entonces invertir su lógica y convertirse en palabra de libertad para la sociedad, formadora y educadora no solamente para los excluidos, sino también para todos los que aprendan a comunicarse con ellos. Pero en ese momento, ya no será sin duda alfabetización.

---

[18] Ver, por ejemplo, el número especial de la revista *Alternatives wallonnes, Monde associatif: la cinquième roue? De la question sociale à la société en question,* 15 de marzo de 1991, n.º 73-74.

V.
EDUCACION BASICA PARA ADULTOS EN FLANDES: OPORTUNIDADES Y RIESGOS

Günter Gehre.
Universidad Católica de Lovaina.
(Bélgica).

1. INTRODUCCION

Para los movimientos flamencos de alfabetización, el año 1990 ha supuesto la cumbre en dos ámbitos diferentes. En primer lugar, las Naciones Unidas lo han proclamado Año Internacional de la Alfabetización (AIA) y, dentro de ese marco, se ha instaurado en Flandes una secretaría provisional. Esta secretaría ha garantizado la coordinación de numerosas manifestaciones y, a petición de la comisión de expertos del AIA, se ha encargado de publicar un Libro Blanco. Este Libro Blanco [1] contiene diversas opiniones sobre las vías a seguir para luchar de forma más eficaz contra el analfabetismo en Flandes.

Paralelamente, se ha producido una aceleración en el ámbito político. Después de un proceso que se ha extendido a lo largo de varios años, el Vlaamse Raad ha promulgado un decreto [2] «sobre la organización de la educación básica para adultos poco escolarizados». Este decreto supone un cambio radical del escenario de las estructuras de aprendizaje para adultos poco escolarizados. Las actividades de alfabetización también se han visto arrastradas por este movimiento. Estas actividades (a saber, en este caso, el aprendizaje colectivo de la lectura y de la escritura) se han visto integradas en estructuras más amplias.

---

[1] Adriaensens, E. (e.a.) (ed.), *Internationaal Jaar van de Alfabetisering: Witboek.* Bruselas, Stuutgroep IJA, 1991, 69 pp.

[2] Decreto sobre la organización de la educación de base para adultos poco escolarizados, 28 de junio de 1990.

El texto que nos ocupa ha sido redactado en el contexto de esta evolución. En primer lugar, esbozamos brevemente la evolución histórica de las actividades de alfabetización hasta la actualidad. Teniendo en cuenta el cambio considerable que ha sufrido esta parcela del mapa educativo, es necesario, asimismo, volver a reflexionar en profundidad sobre las actividades de alfabetización en sí. Pretendemos situar estas actividades (que se inscriben en la educación de base) dentro del conjunto de las estructuras sociales y educativas. Partiendo de un cierto número de ejemplos concretos de cooperación, intentamos definir la relación existente entre la «alfabetización» y la ayuda a grupos desfavorecidos.

Sin dejar de constatar que esta nueva constelación presenta múltiples posibilidades de abordar de una forma más integrada la lucha contra el analfabetismo, señalaremos los peligros y las lagunas de las actuales reglamentaciones.

El texto que sigue a continuación refleja una doble postura: por un lado, durante algunos años he estado estrechamente ligado a diferentes aspectos de las actividades de alfabetización. Por ese motivo, he tenido contacto con las actividades concretas de aprendizaje colectivo de la lectura y de la escritura, pero también me he enfrentado a diferentes cuestiones de naturaleza política, preexistentes a la reglamentación de la educación de base. Tras este período, he seguido observando toda la evolución, aunque manteniendo una cierta distancia, esto me permite observar y comentar de forma desapasionada el proceso en curso.

2. ALFABETIZACION Y EDUCACION OBLIGATORIA

2.1. Los orígenes [3]

Hasta finales de los años setenta no nacen en Flandes los movimientos de alfabetización. Hasta entonces, se había pensado (y se siguió pensado después) que la escolarización obligatoria (que data de 1914) constituía una garantía suficiente para com-

---

[3] Para este capítulo nos basamos en: Goffinet, S. A. & Van Damme, D. *Analphabétisme fonctionnel en Belgique,* Bruselas/Hamburgo, Fundación Rey Balduino/Instituto de la UNESCO para la Educación, 1990, 221 pp.

batir el analfabetismo. Así, el analfabetismo en Flandes, en 1978, era un fenómeno insospechado y se pensaba que todo ciudadano sería naturalmente capaz de leer y escribir. Algunas situaciones encontradas en el ejército belga (en donde el aprendizaje de la lectura y la escritura está organizado desde los años cincuenta) y en el sector de la ayuda social mostraron que, para muchos flamencos, «poder leer y escribir» no era algo tan evidente como pretendía la opinión pública. Resultado: un gigantesco tabú rodeaba esta laguna que afectaba a la capacidad de un individuo.

A partir de 1978, surgen en todo Flandes iniciativas de alfabetización. La mayoría de las veces, estas iniciativas partían de estructuras de ayuda y de formación ya existentes, que podían asegurarse, en un principio, el apoyo material y logístico. Es chocante constatar que se trataba también de estructuras de ayuda social, lo que, por otro lado, no es nada sorprendente, ya que, a menudo, es en esas instituciones donde se ha percibido la necesidad por primera vez. Al principio, se intentó, desde ese momento, integrar claramente formación y asistencia.

Los centros de animación social (centra voor maatschappelijk werk), los centros de salud mental (centra voor geestelijke gezondheidszorg) y otras instituciones se encontraron por tanto en el origen y desarrollo de los distintos centros. Sin embargo, la mayoría de los centros han adquirido un mayor grado de autonomía a lo largo de los años, sin por ello abandonar totalmente la idea de integrar formación y asistencia.

Las actividades de alfabetización han experimentado un crecimiento muy fuerte en Flandes entre 1978 y 1988. En 1986, existían en Flandes 46 proyectos de alfabetización que reunían a 377 grupos de lectura y de escritura, con un total aproximado de 2.000 participantes en los cursos. Estas diferentes iniciativas se encontraban bajo la égida de la asociación Alfabetisering Vlaanderen, que aseguraba el apoyo y la preparación, y que se encargaba de defender sus intereses. El número de personas empleadas en estos movimientos también aumentó muy rápidamente, así como las subvenciones otorgadas por la administración pública de Flandes. A pesar de ello, la inversión de la administración pública seguía siendo insuficiente y fue necesario esperar un decreto, en 1990, para que la ayuda otorgada adquiriera una cierta relevancia.

Paralelamente al desarrollo de las actividades de alfabetización, aparecieron, a principios de los años ochenta, muchas otras iniciativas dirigidas a personas poco escolarizadas. Así, la iniciativa «Opnieuw Gaan Leren» (Volver a aprender) tiene por objetivo refrescar los conocimientos funcionales almacenados en la etapa escolar. También surgió la enseñanza «de la segunda oportunidad» (Tweedekansonderwijs), dirigida a los adultos que desean obtener un diploma de enseñanza secundaria de primer o segundo ciclo. La problemática de la integración de los inmigrados ha dado lugar, en el seno de las asociaciones que se dedican a ello, a un amplio abanico de cursos de lengua. Hacia finales de los años noventa, al menos, estos cursos se han podido beneficiar además de fuertes impulsos por parte de los poderes públicos. Finalmente, fondos especiales de ayuda a grupos desfavorecidos han permitido, asimismo, realizar numerosos proyectos de formación para personas poco escolarizadas.

Podemos afirmar que a finales de 1989, la oferta propuesta a los adultos poco escolarizados se caracterizaba por su dispersión y falta de coordinación. Eso provocó numerosos problemas de correspondencias entre programas, de puenteos y de orientación, falta de uniformidad, etc.

La idea de coordinar mejor el conjunto de las iniciativas que se dirigen a los adultos poco escolarizados y de tender hacia una oferta integrada y coherente data de antes de 1990. Desde 1985, se trazaron los primeros esbozos de un concepto que serviría después de modelo a los centros de educación básica. A principios de los años ochenta, nacía una Platformoverleg Basiseducatie (Concertación/plataforma de educación básica), que ha generado cinco proyectos autónomos denominados «experiencias de educación básica» (Experimenten Basiseducatie), en cinco lugares diferentes de Flandes. Estas experiencias se enmarcaban y estaban apoyadas por el Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling (VCVO: Centro flamenco de educación popular). Durante cinco años, se experimentó con los contenidos, los métodos, las estructuras de gestión y los acuerdos de cooperación. Pero, estas cinco experiencias no poseen el monopolio de la innovación y del desarrollo de actividades de alfabetización. Otras iniciativas, incluida la Alfabetisering Blaanderen, se esforzaban constantemente por innovar, sobre todo en lo que se refiere a la evolución metodológica y al desarrollo de las competencias.

La fase de experimentación finalizó a principios de 1990, dedicándose a partir de ahí a la elaboración de un decreto. Este decreto opta en definitiva por el modelo definido por las experiencias del VCVO, como se puede ver a partir del análisis de las líneas fundamentales del decreto.

2.2. **Un decreto para la educación básica de adultos**

El 28 de junio de 1990, el Vlaamse Raad adoptó el decreto sobre educación básica. Este decreto regula tres aspectos del sector:

— la organización de las actividades locales que se realizan en Centros de educación básica de adultos;

— la estructura de apoyo: el Centro flamenco de ayuda a la educación básica de adultos;

— la instauración de un consejo consultivo, a saber el Consejo de la educación básica de adultos.

Ampliaremos estos tres aspectos, aunque absteniéndonos de hacer una descripción demasiado detallada.

2.2.1. *Los Centros de educación básica de adultos*

En la actualidad, existen 28 centros activos en Flandes. Cada uno de estos centros tiene la labor de organizar un conjunto coherente de actividades educativas dirigidas a adultos poco escolarizados (es decir, a las personas mayores de edad que no tienen un certificado homologado de enseñanza secundaria de primer ciclo). Estas actividades giran entorno al conocimiento de nociones elementales de la lengua neerlandesa, nociones elementales de cálculo, ampliación de las aptitudes sociales, orientación e integración sociales. Los centros pueden, asimismo, poner en marcha actividades de encauzamiento y animación (que deberían/podrían llevar a los participantes a otro tipo de actividad, mediante una sensibilización frente a cuestiones de aprendizaje y de formación). La educación básica también se ha profesionalizado, tanto en sus tareas educativas como en sus tareas administrativas. En términos de empleo, la escala va desde el

centro, del que se ocupa una única persona, a equipos de 33 colaboradores educativos en una ciudad como Amberes.

Un centro puede ser admitido si ofrece al menos 6.000 horas/participante (es decir, el número de participantes multiplicado por el número de horas de asistencia). Sobre esta base, el centro recibe un personal mínimo (un miembro del personal educativo y 1/2 miembro del personal administrativo), así como un presupuesto. La tasa de personal que recibe, aumenta por partidas de 4.000 horas.

Por tanto, el decreto regula la ayuda financiera. Pero se espera que los municipios para los que trabajan los centros, aporten asimismo su contribución, especialmente ocupándose del alojamiento. Por otro lado, existen evidentemente otras posibilidades de financiación.

Los centros son asociaciones sin fines lucrativos, cuyos órganos directivos están compuestos de forma pluralista. En la asamblea general y en el consejo de administración, se encuentran representantes de diferentes sectores: animación sociocultural, enseñanza de promoción social, formación profesional del VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling, oficina flamenca de empleo), municipio, centro público de ayuda social (CPAS) y animación socioeducativa.

- El Centro flamenco de ayuda a la educación básica de adultos

Para apoyar la educación básica en la Comunidad flamenca, se ha creado un centro de ayuda. Este centro es el responsable de vigilar la planificación de los centros, desarrollar el material, reforzar las cualificaciones del personal educativo y directivo, asegurar la calidad de la oferta, proporcionar información y ocuparse de la investigación. Está totalmente financiado por el ministro de Educación y es, como los centros locales, un organismo privado (asociación con fines no lucrativos) cuyos órganos directivos están compuestos según las reglas que establece el decreto.

- El Consejo de la educación básica para adultos

El consejo emite su opinión ante el Ejecutivo flamenco en lo que se refiere al beneplácito o retirada de beneplácito a los centros. Debe, asimismo, formular opiniones sobre los desarrollos deseables en el sector y sobre las medidas preventivas que deben adoptarse. Este consejo está compuesto por representantes de diferentes sectores que son designados por los ministros de Educación, de Ayuda Social y de la Familia, de Cultura y de Empleo. Este consejo debería sobre todo tener afinidades con el sector de la educación básica.

2.3. **Algunas observaciones**

Aunque este decreto casi haya suscitado estusiasmo y las reacciones, procedentes de diferentes sectores, hayan sido muy positivas, también se han señalado algunos puntos poco claros. Vamos a enumerar algunos de éstos, aunque sin profundizar en ellos.

— ¿Se puede todavía alfabetizar en los centros de educación básica? Algunas voces críticas definen la educación básica, tal y como se concibe en la actualidad, como algo unilateral. Desde esta óptica, se preguntan si, en los centros, es posible todavía efectivamente ocuparse de la alfabetización. En efecto, la alfabetización se considera en este marco, como una estrategia puramente educativa, mientras que el analfabetismo, en sí mismo, es un problema mucho más complejo. Llevando el problema únicamente a su contexto educativo, se pierde de vista que los retrasos educativos sólo son una de las facetas de los problemas que afectan a los grupos desfavorecidos.

— La puesta en práctica de un marco legal permite el reconocimiento social de este tipo de actividades. Este reconocimiento social no ha dejado de crecer en estos últimos años, pero el decreto lo ha formalizado. A partir de ahora, la educación básica, como tipo particular de actividad, puede legitimizarse mejor frente a otros organismos y a otras estructuras. Este último punto está evidentemente relacionado con el hecho de que se otorgue a estas actividades la etiqueta de «profesionalismo» y de «competencia», reemplazando la antigua etiqueta de «voluntariado».

— El decreto hace que la educación básica en Flandes dependa definitivamente del ministro de Educación. Aunque esta elección sea deliberada –la educación básica como elemento de la enseñanza para adultos–, se puede considerar que se trata de un cambio de rumbo notable. En efecto, toda la «prehistoria» de la educación básica se sitúa en el seno del departamento de Cultura, en el sector de la educación popular. Cabe preguntarse si este cambio de rumbo no conllevará importantes deslizamientos en términos de objetivos (emancipación social), de métodos (consideración de los rasgos específicos de los participantes) y de autonomía. La educación básica, como estructura de aprendizaje, se opone, desde este punto de vista, a la alfabetización como estrategia de lucha contra los retrasos educativos.

— La transición que condujo de los «precursores» a los centros de educación básica fue muy rápida. En menos de medio año, el conjunto del sector tuvo que sufrir una profunda reestructuración: negociar, cerrar compromisos, etc. A nivel local, se pudo en gran medida utilizar lo que ya existía y, a muy corto plazo, las carencias en educación infantil que van a la par de tales cambios se irán subsanando. En lo que se refiere a la coordinación, se ha partido practicamente de cero, y no se ha hecho ningún esfuerzo por integrar lo que ya existía en los nuevos modos de funcionamiento. A veces, parece incluso que se quiera arreglar cuentas con el pasado. Cabe preguntarse, en otros términos, si sería posible utilizar de forma eficaz y digna las experiencias acumuladas a lo largo de los años para permitir que este tipo de actividad arranque.

3. LA EDUCACION BASICA PARA ADULTOS Y LA RED DE ESTRUCTURAS SOCIALES

Como estructura dirigida a las personas poco escolarizadas, el Centro de educación básica se encuentra situado en un conjunto de estructuras de formación y de ayuda social. Este conjunto podría desarrollarse y convertirse en una red de acuerdos de cooperación: la realidad parece señalar que la evolución va efectivamente en ese sentido. Pero debemos formular aquí una puntualización importante. El actual decreto sobre educación básica

sólo prevé explícitamente que haya cooperación en el nivel administrativo de una institución. Es cierto que el decreto tiende, de forma implícita, a favorecer la cooperación (en el sentido de iniciar conjuntamente proyectos comunes), pero no los valora realmente (no se los considera subvencionables), salvo bajo condiciones muy estrictas. El aspecto educativo de una situación problemática debe siempre aislarse y traducirse en un programa educativo con una duración determinada, organizado por el centro. Los ejecutantes son siempre educadores, adscritos al centro o reclutados con este fin, y el programa debe inscribirse en una de las cinco vías de la educación básica. Otras formas de cooperación (por ejemplo, formas de educación integradas en otros sectores con problemas) no tienen en este momento ninguna posibilidad de concretarse.

Deseamos examinar las actuales posibilidades de cooperación basándonos en un ejemplo real. Yo mismo soy, en la actualidad, miembro del consejo de administración adscrito al funcionamiento de un centro de educación básica, el de la región de Rupel-Vaartland-Klein-Brabant. A partir de este ejemplo, querría ilustrar una serie de posibilidades de cooperación, añadiendo algunos otros ejemplos procedentes de otros centros y que, en mi opinión, completan mi propósito.

3.1. **La cooperación en el ámbito administrativo**

El decreto establece con precisión cómo debe estar compuesto el consejo de administración de un centro de educación básica. No se ha inspirado sólo en consideraciones ideológicas, sino también, y sobre todo, en argumentos de fondo. Considera, por un lado, que la educación básica debe situarse en el contexto de la enseñanza para adultos y de la educación permanente, y constata, por otro lado, que la educación básica tiene afinidades y lazos manifiestos con las estructuras de ayuda social y que debe conservarlos.

Concretamente, se trata en el primer caso de la animación sociocultural, de la enseñanza de promoción social, de la formación profesional (organizada por el Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding –VDAB– o como formación de clases medias o en el sector de la agricultura). En el otro caso, los socios son el Centro Público de Ayuda Social (CPAS) y las ini-

ciativas locales de animación socioeducativa. El municipio también está asociado. Las actividades que se dirigen a los inmigrados no se mencionan como tales, tal vez porque las distintas localidades pueden presentar, en este punto, diferencias sustanciales.

CUADRO: COMPOSICION DEL CONSEJO DE ADMINISTRACION DEL CENTRO DE EDUCACION BASICA DE ADULTOS

(Región de Rupel/Flandes) [4]

Mandatos	CEB	FI
Municipio	3	39
CPAS	3	34
Animación socioeducativa	1	25
Animación sociocultural	7	164
Ens. prom. social	2	46
VDAB - form. profes.	2	33
Form. Clases E. media	0	5
Otros	0	34
Total	18	380

Lo que se describe aquí se refiere a las formas de cooperación previstas por el decreto sobre educación básica. En el punto 4 intentaremos formular algunas observaciones sobre este tema.

3.2. La cooperación en hechos

El objetivo del legislador era crear, instaurando una cooperación estructural, posibilidades para llegar a proyectos de cooperación acertados. En muchos casos, se habían establecido contactos en el pasado, pero en numerosos centros se han abierto

[4] De Jong, L. (e.a.), *Het eerste leer-jaar. Rapport over de ontwikkeling van de basiseducatie 1990-1991.* Mechelen, VOCB, 1991, 108 pp. + anexos.

nuevas puertas. Es difícil decir, tras un primer año, cuál será en definitiva el efecto de estos contactos. En todo caso, podemos constatar un cierto número de tendencias positivas. A continuación damos algunos ejemplos:

- *La cooperación con el VDAB*

En el marco de sus programas de formación y de su función de colocación, el VDAB se ve a menudo llevado a ayudar a personas poco cualificadas, y especialmente a personas carentes de un cierto número de aptitudes básicas.

A partir de ahí, es posible desarrollar la cooperación con el centro de educación básica. En el seno del centro de la región de Rupel, se piensa en una cooperación en el marco:

1) de la Acción «Weerwerk»: sobre todo para la función de orientación. En efecto, una de las misiones de los asesores de la Acción «Weerwerk» consiste en reintegrar a los parados de larga duración en el proceso laboral, eventualmente, mediante una formación apropiada;

2) de «proyectos-bisagra» (schakelprojekten): estos proyectos se dirigen a los parados poco escolarizados, que necesitan un reciclaje. El propio VDAB organiza estos cursos, pero es posible que dedique una atención insuficiente a las aptitudes básicas. Puede que haya ahí campo para el centro de educación básica, a título de preparación a una formación-«bisagra»;

3) de «regiones de atención preferente» (impulsegebieden): los poderes públicos conceden a algunas regiones de Flandes, que se enfrentan a problemas socio-económicos evidentes, ayudas financieras para llevar a cabo ciertos proyectos. Algunos proyectos tienen también un impacto educativo.

- *La cooperación con el sector de la ayuda social y de la animación socioeducativa*

La mayoría de los problemas que se presentan a los usuarios del sector de la ayuda social tiene una vertiente educativa. Muy a

menudo, los retrasos socioeconómicos y los retrasos educativos van a la par. Numerosos proyectos puestos en marcha en este sector intentan abordar de forma integrada varios aspectos de la problemática propia a estos retrasos. No obstante, la legislación dispone, indirectamente, que conviene mantener algunas de las barreras (artificiales o no) que separan las diferentes estrategias susceptibles de remediar esto.

1) La cooperación con las CPAS. En algunos casos, el CPAS hace que la concesión de una ayuda financiera dependa de la forma de ejecución del trabajo (lo que se denomina contratación social), permitiendo la inserción de los receptores en un proceso laboral. Muchos de estos receptores no poseen aptitudes básicas como la lectura, la escritura y el cálculo, y todo ello en diferentes ámbitos (especialmente el empleo). La cooperación con un centro de educación básica puede, en este caso, suponer una ayuda acertada.

2) La cooperación con la animación socioeducativa. Puesto que la animación socioeducativa se ocupa de ayudar a los grupos desfavorecidos, debe abordar este problema teniendo en cuenta sus diferentes vertientes. En este caso, se trata de proyectos de formación dirigidos a jóvenes parados poco escolarizados, y tendentes a obtener resultados concretos (por ejemplo, la construcción de un barco). Aquí también, formación profesional y educación de base van a la par. La formación general y la formación social desempeñan un papel importante, así como la adquisición de aptitudes básicas y aptitudes sociales.

3) En el marco de la ayuda a los grupos desfavorecidos, los poderes públicos han puesto un fondo a disposición de proyectos concretos introducidos por municipios o por CPAS. La educación básica, aquí también, podrá completar el cuadro educativo si se opta por proyectos que permitan trabajar efectivamente con personas desfavorecidas. La mayoría de estos proyectos todavía se encuentra en su fase inicial.

4) Además, existen algunos acuerdos de cooperación que afectan a la reintegración de grupos específicos como los antiguos pacientes psiquiátricos, los ex-presidiarios, los marginales, etc. En este caso también, la demanda de aptitudes sociales y aptitudes básicas es acuciante.

5) Finalmente, está la cooperación con las asociaciones de inmigrados, cada vez más amplias. La mayor parte del tiempo, los cursos de neerlandés se encuentran en cabeza, una oferta que por cierto siguen cada vez más personas en el conjunto del sector de la educación básica y que podría, a la larga, suplantar a otros tipos de actividades.

- *La cooperación con la Enseñanza de promoción social*

La cooperación con la Enseñanza de promoción social y con la Enseñanza de segunda oportunidad está todavía dando sus primeros pasos. Esto se explica sobre todo por la ausencia de toda tradición en este ámbito. Los contactos limitados que han podido establecerse hasta ahora se situaban esencialmente en el marco de la orientación, aunque es necesario precisar que la eficacia de esta política de orientación (bilateral) puede ponerse en duda. Por otro lado, la educación básica deberá forjarse, en Flandes, una identidad propia en el contexto de la enseñanza y acentuar sus rasgos específicos. En efecto, el riesgo de ver a la educación básica «avalada» por las estructuras complejas de la enseñanza, y, por tanto, marginalizada, no es inimaginable. Todavía es necesario explorar en profundidad las vías para una cooperación adecuada con la enseñanza.

- *La cooperación con la animación sociocultural*

Aquí también, la cooperación se encuentra en sus inicios, al menos en la práctica diaria, ya que la animación sociocultural parece ser un socio importante, al menos desde el punto de vista numérico.

Tengo la impresión de que, hasta ahora, esta preponderancia no se ha traducido realmente en iniciativas concretas de cooperación. Las posibilidades que existen en este sentido se situarían sobre todo en el marco del encauzamiento, es decir, de la oferta que debería/podría llevar a los participantes en un tipo de actividades a cruzar el umbral que les permita participar asimismo en actividades de otro tipo, mediante una sensibilización frente a cuestiones de aprendizaje y formación.

3.3. La orientación como forma de cooperación

La forma más evidente de cooperación es la orientación. Según la naturaleza de las necesidades de un individuo, se puede recurrir a diversas instituciones y estructuras. Lo que importa es orientar al individuo que tiene un problema determinado hacia la institución adecuada, la que pueda solucionar su problema. En este punto, haría falta que los centros de educación básica se dieran a conocer y se familiarizaran con las otras ofertas existentes. A partir de ahí, habrá que sensibilizar a otros servicios, es decir, que habrá que animarlos a que presten atención a cuestiones eventuales (subyacentes) de aprendizaje. El centro de educación básica deberá responder a esta necesidad proporcionando información precisa y acordando procedimientos de orientación con los numerosos servicios activos en el sector de la ayuda social.

3.4. Algunos ejemplos complementarios de proyectos de cooperación

Además del ejemplo de los acuerdos de cooperación del Centro de educación básica en la región de Rupel, nos gustaría mencionar otros dos ejemplos. El primero debido a su importancia, y el segundo a modo de ilustración.

- *La cooperación con el movimiento Cuarto Mundo*

Los pobres «generacionales» constituyen, en la realidad flamenca, un grupo importante de personas desfavorecidas. El concepto de Centros de educación básica y de una oferta educativa diferenciada no puede solucionar sus dificultades. Pero, los centros tienen que ser conscientes de la necesidad de asociarse a la lucha contra los retrasos educativos y a las acciones de ayuda a los grupos desfavorecidos. En este marco, hay que imaginar proyectos que involucren al movimiento Cuarto Mundo, con el fin de poner asimismo una oferta adecuada a disposición de esta categoría de personas.

- *Los proyectos destinados a la población itinerante*

Determinados grupos de nuestra sociedad no tienen domicilio fijo; puede que sea difícil proponerles una oferta en un lugar determinado durante un período más o menos largo. Numerosos proyectos de aprendizaje deben necesariamente adaptarse a la situación específica y a las características de este grupo-diana. Por ello, los centros deben demostrar una cierta flexibilidad para buscar los enfoques apropiados para estos grupos.

4. EL LUGAR DEL PROCESO DE ALFABETIZACION EN ESTA RED

De todas formas, consideramos que la alfabetización es uno de los aspectos de la política de ayuda a los grupos desfavorecidos. Los problemas a los que se enfrentan estos últimos son complejos y los retrasos de los que son víctimas toman múltiples aspectos (aunque haya diferencias de un individuo a otro).

Aunque la formación se considere a menudo como un incentivo importante para remediar esta problemática, los obstáculos que impiden a las personas iniciar un proceso de formación o participar en un curso, son generalmente de una naturaleza no educativa. Muy a menudo, se trata de factores psico-dinámicos (motivación), de problemas materiales y financieros, o de problemas psico-sociales (situación familiar). Es precisamente en estos terrenos donde actúan la mayoría de las estructuras del sector de la ayuda social. Sin embargo, también éstas encuentran a menudo problemas de naturaleza educativa (por ejemplo, la falta de aptitudes básicas). Es en ese punto en el que convergen ayuda social y educación. Es también el punto donde es posible llevar a cabo una cooperación más intensa en el marco de la ayuda a los grupos desfavorecidos.

La relación entre ayuda social y ayuda a los grupos desfavorecidos es necesariamente una relación de reciprocidad, en el sentido en que dos socios tienen una responsabilidad propia y pueden marcar sus propias pautas. Según De Riek [5], una forma correcta de ayudar a las personas debe tener efectos emancipa-

[5] De Riek, A., *Kansarmoede en alfabetisering.* Lovaina, LUCAS, 1991, 127 pp.

dores, sobre todo si lo que se desea es ayudarlas a largo plazo. Esto significa, concretamente, que alguien que proporciona ayuda no puede limitarse a la demanda de ayuda concreta, sino que debe buscar después las causas que la han suscitado. En el curso de esta búsqueda, se puede llegar a cuestiones de aprendizaje, latentes o manifiestas. Es importante que las personas que prestan la ayuda sepan reconocer estas cuestiones y expresarlas para poder después orientar eficazmente al usuario.

No obstante, también puede ser útil elaborar un programa conjuntamente. Se habla en este caso de «formación integrada». Es esencial, en este marco, que un movimiento educativo se ponga en correlación con la demanda de ayuda (en vistas a una solución a largo plazo), pero que para el propio individuo siga habiendo un lazo de unión con la demanda original de ayuda. De esta forma, se podrían poner en marcha numerosos proyectos adecuados con las otras instituciones de asistencia. El aspecto educativo de una situación problemática podría abordarse mejor en su propio contexto. Para ello, la educación básica puede proporcionar su experiencia en el ámbito de la metodología y de la didáctica, ya que la ayuda social crea las condiciones que permitirán llegar a una solución permanente y a un apoyo sustancial. En este marco, nos gustaría señalar, una vez más, que todavía queda mucho por hacer en el ámbito del encauzamiento y de la activación de los participantes potenciales en las actividades de educación básica.

5. LA ALFABETIZACION EN LA EDUCACION BASICA: OPORTUNIDADES, PERO TAMBIEN RIESGOS

Paralelamente a la descripción que acaba de hacerse de la situación existente, nos gustaría formular algunas observaciones. En efecto, el nuevo decreto era muy prometedor y se ha esperado muchísimo de la puesta en marcha en los centros. Pero es necesario mantenerse alerta y no perder el espíritu crítico. Al dotar a este sector de un decreto y al describir con precisión la forma en que debe organizarse, se pone en marcha un proceso de institucionalización del que, como se sabe, muchas organizaciones e instituciones se convierten en víctimas. Algunas voces críticas se expresan regularmente en el mismo sentido en el extranjero, y especialmente en los Países Bajos. Allí también se ha estructurado hace algunos años la educación básica, y será importante

comparar la evolución de este sector en Flandes con lo que ocurre en los Países Bajos. Sobre todo para evitar caer en los mismos errores.

Examinemos estas observaciones.

• Las estructuras puestas en pie garantizan la integración social del sector (ver lo expuesto anteriormente). Pero su integración en el conjunto de la red de ayuda social o en el circuito de la enseñanza deberá hacerse en la práctica. En gran medida dependerá, en este marco, de las competencias individuales y de las afinidades con este tipo de trabajo. En efecto, las estructuras de gestión no siempre están compuestas por animadores: encontramos administrativos, que no garantizan siempre una dinamica suficiente en el desarrollo de la programación. En algunos casos, sería tal vez útil separar la gestión del centro, de su programación (estableciendo una especie de grupo consultivo).

• La construcción de centros de educación básica ha permitido reunir fuerzas y poner fin a la disgregación continua de la oferta de formación para adultos poco escolarizados. Pero cabe preguntarse si esta racionalización no ha conducido a «tirar el agua del baño con el niño dentro». ¿Somos capaces de recuperar la experiencia de los «precursores»? ¿Sigue siendo posible favorecer desde la base el desarrollo de las innovaciones y de las competencias? Las prestaciones exigidas al personal educativo son considerables y podrían suponer un obstáculo.

• La cooperación con otros sectores sociales es posible, pero ciertamente no está fomentada ni valorada. Los proyectos de cooperación son innovadores y pueden tener efectos dinámicos en este tipo de actividades. Pero estos proyectos son grandes consumidores de energía y tiempo. Si estas iniciativas no se valoran, pensamos que no van a durar. En efecto, los espíritus pragmáticos preferirán en seguida consolidar la oferta (para garantizar su supervivencia), lo que conllevará una pérdida de dinamismo.

• El decreto prevé un enfoque muy amplio del concepto de «escolarización mínima», con el fin de dar el máximo de oportunidades a un grupo-diana que reúne, en Flandes, a un gran número de individuos, y todo ello a pesar del aumento de la tasa de escolaridad. Precisamente debido a este enfoque tan amplio,

existe el riesgo de que se dé una evolución orientada unilateralmente hacia grupos-diana de fácil acceso, con cursos que pueden reproducirse continuamente. La población inmigrada empieza a conocer también los centros de educación básica y se beneficia, con razón por otro lado, de los cursos de neerlandés que se ofrecen.

Cabe preguntarse entonces si, en definitiva, no se va a perder de vista a los analfabetos autóctonos o si éstos van a encontrar el camino de la oferta educativa.

• La integración de la educación básica en el sistema de enseñanza lleva a plantear la cuestión de los rasgos específicos de este sector y de su lugar en el marco más amplio de la educación para adultos. Va a ser necesario encontrar correlaciones con la enseñanza sin ser absorbido por ella. El peligro de una «escolarización» es real y cabe preguntarse si será todavía posible organizar procesos de formación que giren entorno a los participantes. Desde este punto de vista, la educación básica deberá buscar constantemente su legitimación y demostrar la autonomía de su posición. Por tanto, la presión de los «territorios afines» no dejará de aumentar el sector del empleo acentuará su demanda de personal cualificado, la enseñanza intentará introducir la educación básica en un espíritu curricular, con el fin de favorecer al máximo el paso a los circuitos de formación permanente. El sector de la ayuda social seguirá haciendo hincapié en la ayuda a los grupos desfavorecidos. La educación básica deberá encontrar un lugar propio en este laberinto y estar alerta para preservar sus rasgos específicos.

• Finalmente está el proyecto social más amplio, la ayuda a los grupos desfavorecidos. La educación básica añade, en este marco, una estructura que debe permitir abordar mejor este problema de forma pluriforme. Pero este razonamiento conlleva un gran peligro. Existe el riesgo de ver la alfabetización reducida, en el marco de la educación básica, a un problema puramente educativo que es posible erradicar mediante cursos y programas adecuados. Sin embargo, las relaciones existentes entre este problema y los retrasos socioeconómicos han sido recordados en varias ocasiones a lo largo del Año Internacional de la Alfabetización. Para expresarlo mejor: el analfabetismo es uno de los aspectos de los problemas que afectan a los grupos desfavorecidos. Por tanto, tiene sentido defender la idea de una

cooperación intensa con el sector de la ayuda social que permita buscar, en un marco cooperativo, estrategias y soluciones plurales.

6. CONCLUSION

La cuestión del papel del movimiento asociativo en Flandes se plantea de forma diferente en la actualidad. Se puede afirmar que las asociaciones han optado por un sistema más cómodo, mejor subvencionado y que su trabajo se inscribe enteramente en el marco de los centros de educación básica.

Actualmente, las asociaciones sólo existen de hecho sobre el papel (registradas como asociaciones con fines no lucrativos). Realmente se han integrado en los centros. Es muy posible que la próxima etapa consista en institucionalizarlas oficialmente.

En mi opinión, la educación básica en Flandes necesita al menos un movimiento asociativo que acerque el analfabetismo a su contexto global (social, político y económico). Necesitamos un movimiento que se posicione frente al sistema educativo y que pueda ejercer su función crítica.

Para ello, es necesario que el movimiento asociativo aborde el analfabetismo como un problema cultural y político. Esto supone una reorganización y una redefinición de los objetivos de acción, en el ámbito de nuevos movimientos sociales por ejemplo.

Después de la «prehistoria» de la educación básica, la lucha contra el analfabetismo ha entrado en una nueva fase, con orientaciones muy diferentes. La historia puede abrirse después del año cero que fue el Año Internacional de la Alfabetización.

VI.
ANALFABETISMO:
¿QUE SENTIDO?, ¿QUE ACCIONES?, ¿QUE RESULTADOS?

Jean Paul Hautecoeur.
Instituto de la UNESCO para la educación.
Hamburgo (Alemania)

VI.
ANALFABETISMO:
¿QUÉ SENTIDO?, ¿QUÉ ACCIONES?, ¿QUÉ RESULTADOS?

1. INTRODUCCION

El Año Internacional de la Alfabetización ha perseguido renovar la movilización en la lucha contra el analfabetismo en el mundo. Una plaga y un combate común al Norte y al Sur, aun cuando la magnitud sea mucho más dramática en el Sur que en el Norte.

Una misma palabra identificaría a un mismo fenómeno, aun cuando en el Norte se añada un atributo de connotación técnica: el analfabetismo «funcional» (los franceses utilizan un término diferente –iletrismo– que, por otra parte, no ha sido adoptado ni en Bélgica ni en Québec). La diferencia entre el Norte y el Sur no sería más que de grado o posición en el «continuum» histórico de la larga marcha que va desde el estado primitivo (o infantil) al estado desarrollado (o adulto) de alfabetismo cultivado y funcional para todos.

Este artículo pretende completar el tema de la alfabetización en los países industrializados. Una cuestión *múltiple,* puesto que hace referencia a contextos nacionales muy diferentes; *compleja,* al conectarse a hechos sociales e ideológicos conflictivos y *cambiante,* pero en absoluto reducible a un movimiento de evolución o involución lineal en un mismo trazado histórico.

La cuestión se plantea en sus generalidades más amplias. ¿Qué se entiende por analfabetismo –funcional o disfuncional– en los países industrializados? ¿Qué tipos de acciones se han iniciado tras lo que se denomina la «lucha contra el analfabetismo»? ¿Cuáles son sus efectos visibles, los resultados, expresados más en cambios sociales significativos que en aprendizajes individuales?

2. ¿ANALFABETISMO EN LOS PAISES INDUSTRIALIZADOS?

La significación del término es muy diferente según las clases profesionales que lo utilizan tradionalmente en cada país y los ámbitos en los que se plantee el tema. Veamos a continuación un esbozo de lo que se afirma:

2.1. Analfabetismo = no-escolarización o subescolarización

La asistencia, la longevidad y la movilidad escolar son los criterios de intensidad y frecuencia del analfabetismo en una región o en un país. La medida se considera válida tanto para los adultos como para los jóvenes. El paso obligado por la escuela tiene un valor de rito iniciático. Sólo cambiará la dificultad de la prueba, que va aumentando: el umbral mínimo tiende a pasar de cuatro o cinco años, en el nivel primario, a nueve y doce años, correspondientes a la enseñanza secundaria, que también tiende a alargarse.

En Norteamérica es habitual todavía identificar analfabetismo absoluto a sub-escolarización primaria y analfabetismo funcional a sub-escolarización secundaria. De ese modo, en Québec, el programa nacional de analfabetización de adultos se superpone al programa de formación de base de los jóvenes y conduce a un mismo objetivo: la obtención del diploma de estudios secundarios [1].

En Portugal, donde el analfabetismo todavía es sinónimo a menudo de no-escolarización, el programa de alfabetización de adultos persigue, al menos, la obtención del diploma de estudios primarios.

2.2. Iletrismo = poca o insuficiente competencia lectora

Los franceses han desdoblado el concepto de analfabetismo, concepto que, a su juicio, no es adecuado o, al menos, ha queda-

---

[1] Jean Paul Hautecoeur, «Politique d'alphabétisation au Québec-Une perspective historique». *ALPHA 90-Recherches en alphabétisation,* dirigida por J. P. Hautecoeur. Ministerio de Educación (Québec)-Instituto de la UNESCO para la Educación (Hamburgo). Hamburgo, 1990 (existe versión inglesá).

do trastocado tras un siglo de escolarización obligatoria. Es un concepto que han reservado para los inmigrantes. El iletrismo, concepto reservado para la población nacional escolarizada, ha tomado el sentido dado por quienes acuñaron el término que, a su vez, se inspiraron en el discurso de la Asociación francesa para la Lectura (AFL): deficiente competencia práctica lectora, medida por la velocidad.

La escuela no ha hecho unos buenos lectores de todos sus alumnos. El deplorable resultado muestra que uno de cada diez adultos no hace uso de lo escrito (son los no lectores), y que uno sobre dos no posee comprensión lectora. Este sentido técnico asignado por los franceses al concepto de iletrismo ha dado lugar a un concepto sustitutivo de la alfabetización: la «lecturización» [2].

2.3. Analfabetismo funcional = utilización no operativa de lo escrito en situaciones prácticas de la vida cotidiana

¿Cuáles son las habilidades elementales que se juzgan necesarias para poder «funcionar» en la sociedad americana de hoy? Este conjunto extensible de «basic skills» son unas competencias pragmáticas para la resolución de problemas ordinarios de la vida cotidiana que exigen una utilización elemental de lo escrito en la lengua nacional, pero también cierta familiaridad con el contexto cultural de los problemas planteados, la forma de presentarlos... Es una medida de adaptabilidad a situaciones consideradas típicas de la vida nacional más que a una competencia lingüística abstracta o aplicada a un contexto demasiado circunscrito al ámbito escolar o al puesto de trabajo.

Siguiendo este criterio de competencia mínima, se puede estar escolarizado y perfectamente alfabetizado e incluso ser considerado «letrado» en el contexto cultural de origen, pero ser analfabeto funcional en la sociedad norteamericana. Esta concepción adopta un registro sociosemiótico mucho más amplio que los registros lingüístico o escolares que se han visto. Se estima que

---

[2] V. Espérandieu, A. Lion, J. P. Bénichou, *Des illettrés en France,* Paris. «La documntación Française», 1984. Jean Pierre Vélis, *La Frande illettrée.* Paris, Seuil, 1988.

uno o tres adultos de cada cinco son analfabetos funcionales en Canadá y Estados Unidos [3].

2.4. Analfabetismo residual = deficiencia, desventaja, inadaptación

El amplio registro de lo patológico es un terreno abonado para el concepto de analfabetismo, especialmente en el ámbito profesional de la readaptación escolar, de la reeducación, de la educación compensatoria... Si esta aceptación «clínica» del analfabetismo absoluto o funcional domina particularmente tanto en Europa del Norte como en Alemania y Austria, podemos encontrarla en cualquier parte, sobre todo allí donde la alfabetización se ha desarrollado como una educación especializada en el marco de los programas de educación de adultos. Es la réplica de las secciones «especiales» de la enseñanza de los jóvenes, donde se han formado muchos educadores reciclados como alfabetizadores de adultos.

Desde esta concepción, el analfabetismo es un fenómeno residual más que masivo, un conjunto de problemas técnicos individuales que deben tratarse por especialistas. Estos problemas identificados entre los adultos justifican que se priorice su prevención, identificándolos y tratándolos desde la edad más temprana. De ahí provienen los desarrollos observados de la «lucha contra el analfabetismo» en algunos medios psiquiátricos, en el ámbito teórico y clínico de la psicología cognitiva, en los sectores pre-escolares y en torno a la escuela...[4].

2.5. Analfabetismo = característica de algunas minorías culturales, nacionales o inmigrantes

Mientras que el analfabetismo puede considerarse algo anormal entre la población autóctona, se considera un hecho recurrente, mayoritario y «normal» entre las minorías lingüísticas cuya lengua materna es, sobre todo, oral y considerada extraña en el

---

[3] Ver, por ejemplo: Jonathan Kozol, *Illiterate America*. Nueva York. Anchor Press/Doubleday, 1985.

[4] G. Kamper, H. Rübsamen, «Les facultés élémentaires dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture». *ALPHA 90, op. cit.*

territorio nacional. El analfabetismo es un atributo etnocéntrico que se proyecta sobre las minorías culturales que conforman el Tercer Mundo local, «ghetizado», rechazado por las instituciones nacionales, no presente en su población, a no ser el personal doméstico, o aquel mal integrado en la sociedad dominante a causa de las contradicciones de una situación de bilingüismo...

Es la situación de los gitanos en Europa, de los magrebíes en Francia, de los haitianos en Québec, de los francófonos canadienses fuera de Québec, de los amerindios... La negación literal de la diferencia es una condición permanente de conflictos interculturales cuya solución más habitual es la aculturación, la asimilación: lo que se denomina la integración inevitable, ante el riesgo de la exclusión.

La relegación lingüística de estas minorías a una lengua materna oral y propia, símbolo de su analfabetismo en la sociedad que benevolentemente se denomina «sociedad de acogida» aun cuando se trate de una sociedad con escollos, puede conducir tanto a diferentes formas de rechazo de la alfabetización en la lengua dominante como a una veleidad de alfabetización, de resistencia en la lengua materna que se convierte en una cadena permanente de reivindicaciones de derechos, de servicios, de legitimaciones...[5].

2.6. Analfabetismo = subcualificación en el contexto laboral

La relación entre competencia lingüística y mercado de trabajo se pone en evidencia en período de paro estructural: es el caso de la mayoría de los países industrializados desde hace una década. El crecimiento de programas de formación de base encaminados a la reinserción profesional corresponde a las transformaciones tecnológicas que afectan a la mayor parte de los sectores industriales, así como a las nuevas exigencias de cualificación profesional [6].

---

[5] Serge Wagner, «Alphabétisation et assimilation des minorités au Canada: le cas de francophones du Canada». *ALPHA 90, op. cit.*

[6] T. Stich, L. Mikulecky, *Job-related basic skills. Cases and conclusions.* Columbus. National Center for Research in Vocational Education. Ohio State University, 1984.

Esta directa relación de la competencia con la capacidad de empleo y la productividad no es más que un aspecto de la amplia problemática de la formación. Se ha observado a menudo que era mayor la demanda de una mano de obra no cualificada (peyorativamente llamada analfabeta) en el sector creciente de los servicios que, en otros puestos similares, que exigían más escolarización y que además era más exigente en salarios, en beneficios sociales, en movilidad...

Los programas de formación de base, para alcanzar el nivel de inserción y reinserción profesional, se han convertido de hecho en muchos países en un requisito indispensable para beneficiarse del cobro de subsidios de desempleo o de ayuda social; para cualificarse no directamente en el mercado laboral sino en el de la capacidad de empleo de las agencias que gestionan el subempleo. Muchos profesionales de la alfabetización describen la alfabetización como una nueva fórmula de gestión del tiempo y del personal fuera del ámbito laboral.

2.7. Analfabetismo = vertiente cultural de la pobreza, símbolo de una exclusión más o menos generalizada

La Asociación internacional ATD-Quart Monde y muchas otras, asocian desde hace mucho tiempo el analfabetismo con extrema pobreza. Califica negativamente la subcultura «harapienta» del «cuarto mundo», cultura «patentada» con pedazos de las otras por su voluntad de supervivencia, y de resistencia precaria a la exclusión radical.

El cuarto mundo se ha ampliado singularmente en las sociedades industriales en los veinte últimos años: «nuevos pobres», jóvenes y ancianos excluidos en número creciente de las redes de los intercambios socioeconómicos; inmigrantes subproletarizados en los centros urbanos o en las periferias convertidas en «ghetizadas»; hijos de inmigrantes abocados a la delincuencia como expresión de una contra-socialización en las sociedades monoculturales...

En un contexto de este tipo, el analfabetismo reviste un valor más simbólico que objetivo: designa más una identidad fuera de los intercambios sociales que una carencia o una deficiencia lin-

güística. Simboliza la marginación forzada, la exclusión de las redes de intercambio social, cultural, económico, político.

Las intervenciones socio-culturales en estos medios son polivalentes y deben adaptarse a las necesidades prioritarias. El aprendizaje lingüístico, las formaciones de base son a menudo relegadas a un segundo plano mientras que otras acciones se priorizan. La alfabetización toma entonces un sentido diferente al de las acciones de educación formal: el de la acción cultural conducente a la expresión de una identidad, el de la reivindicación y el reconocimiento de derechos fundamentales, la organización de la supervivencia. En el léxico de los servicios sociales, estas intervenciones se denominan «inserción social» [7].

2.8. Analfabetismo secundario = efecto generalizado de la cultura de masas sobre las «mayorías silenciosas»

Esta última acepción, es una lista que dista de estar completa, y que puede ser vista como un abuso semántico. Se debe tomar en serio. Supone un atento análisis del mercado de las producciones culturales, de las infraestructuras de las comunicaciones, de las políticas públicas y privadas de producción y de difusión, de las modas de consumo privado de estos mensajes... Designa a las masas de receptores de la misma telenovela a la misma hora en un mismo territorio nacional, estimula por el tabaco, el alcohol y la publicidad subliminal... Designa una alfabetización mecánica, obediente, favorable a la recepción y ajena a la emisión, no selectiva, no crítica.

Hoy, la imagen explícita de este modelo de «alfabetización» parada se proyecta, sobre todo, a la Europa comunista de ayer. Si nos fijamos en los países de la parte Oeste, sólo una minoría de intelectuales la describen y la desmontan. Estos análisis, ¿conllevan una concepción de una segunda alfabetización confinada a algunos espacios o capillas como pudo estarlo antaño la cultura «letrada»? El tema merece detenerse... [8].

---

[7] M. Fox, C. Baker, «Adult Illiteracy in the United States: Rhetoric Recipes and Reality», *ALPHA 90, op. cit.*

[8] H. M. Enzenberger, «In praise of the illiterate», *Adult Education and Development,* 8 de marzo de 1987; también la obra de Richard Hoggart.

Es, por tanto, difícil hablar de analfabetismo en singular. Situarlo en un fenómeno universal conlleva a una función mítica o a estrategias de militancia. Hacerlo evidente con la ayuda de cifras demostrativas compete también a la demagogia política o a la desinformación periodística.

El analfabetismo es, ante todo, un discurso socialmente situado: un conjunto de hechos ideológicos. Es más importante saber quién define este discurso que a quién designa, para qué sirve el discurso y a quién sirve.

El interés del camino esbozado ha sido demostrar que las definiciones sociales o sus acepciones son múltiples, que pueden ser contradictorias y antagónicas. Otro estudio podría analizar cómo los grupos y sus diferentes discursos convergen en ciertas ocasiones, se unen para formar una única letanía con ocasión de una misma celebración como, por ejemplo, el Año Internacional de la Alfabetización...[9].

Lo que muchos de estos discursos tienen en común es su función coercitiva de convicción. Convicción de los semejantes para demostrar que el problema es grave y que es preciso actuar; convicción, sobre todo, de los otros. Esta es la principal función de la empresa ideológica de la alfabetización: convencer al otro y, después, transformar a la débil víctima en beneficiario.

Para comprender este reciente fenómeno del analfabetismo en el discurso profesional, periodístico y político de los países industrializados es útil cambiar el área. Ir a ver desde el otro lado qué percepción se tiene del «problema», si se habla de ello y en qué términos [10]. Las diferencias de prácticas culturales, de representaciones y de valores son mucho más que las que existen entre uno u otro grupo profesional. El sentido de analfabetismo se rechaza y los instrumentos y las formas de comunicación en las redes habituales son eficaces. Se sabe cómo salir del apuro en una comunicación escrita y raramente se de-

---

[9] Jean-Paul Hautecoeur, «L'analphabétisme des pays industrailisés: du mythe à la reconstruction des faits». Instituto de la UNESCO para la Educación. Hamburgo (próxima aparición).

[10] Brian Street, *Literacy in Theory and Pratice.* Cambridge. Cambridge University Press, 1984.

sea beneficiarse de un servicio de formación. Es lo que decía con claridad un profesional de alfabetización que conocía muy bien a su público: «La mayoría de los analfabetos no hace gran caso de nuestros dispositivos... Para decirlo con dureza, los 'analfabetos' no quieren ser alfabetizados. No es su proyecto, es el nuestro...» [11].

Finalmente, en este juego complejo pero desigual de interacciones plurales y antagónicas, los analfabetos no serían más que la pequeña minoría de quienes se reconocen como tales en la definición de los otros. Quienes han encontrado una razón de ser en la identidad negativa interiorizada. Los hay. Constituyen el público voluntario de la alfabetización. Presentan su testimonio ante los periodistas. Sirven, sobre todo, para convencer a los otros, para probar la necesidad y los bienes de la alfabetización [12].

3. ¿QUE ACCIONES SE HAN INICIADO EN LA «LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO»?

Globalmente, se trata de un campo de actividad creciente desde hace unos veinte años en Estados Unidos, por ejemplo, y desde hace unos diez años en la mayoría de los países europeos.

La fueza de *movilización* de las campañas de lucha contra el analfabetismo es importante, ocupándose de ello numerosas redes de asociaciones. En América del Norte, Gran Bretaña, Irlanda, Bélgica o Francia estas asociaciones ocupan todavía el mayor espacio en el campo de la alfabetización, basándose en el voluntariado o mediante subvenciones. Junto a antiguas organizaciones que tienen la alfabetización como misión única han aparecido nuevos y poderosos grupos que, precisamente, no plantean el tema desde una obra de caridad: por ejemplo, las bibliotecas, la industria del libro y del papel, la prensa, organizaciones empresariales, movimientos humanistas, nacionalistas, culturales, que intervienen en el ámbito educativo, sindical. Todos estos grupos actúan directamente ofreciendo servicios a la población; son especialmente activos en las acciones informativas, de movilización

[11] Omer Arrijs.

[12] Juan-Paul Hautecoeur, *Anonymus-Autoportraits.* Montreal. Ed. Saint-Martin, 1986.

y sensibilización, de presión sobre los poderes públicos, de apoyo a los organismos que trabajan en primera línea.

Muchos Estados han reconocido como una *prioridad nacional* el desarrollo de acciones de alfabetización. Invierten para ello cada vez más recursos y servicios públicos. Los niveles de compromiso varían según el respectivo contexto nacional:

— con el desarrollo de una legislación que crea un sector especifico de alfabetización o de educación de base en el campo de la educación de adultos (es el caso, por ejemplo, de Países Bajos, Portugal, Alemania o Québec) [13];

— con la concesión de subvenciones a las provincias o regiones o a las ONGS y apoyando campañas públicas de información, movilización y captación (el caso de Estados Unidos, Canadá o Gran Bretaña) [14];

— mediante programas de formación, variables al compás de las coyunturas económicas y sociales y de los programas políticos del partido en el poder; estas acciones formativas son administradas, generalmente, por ONGS con las que se suscribe un acuerdo o convenio (Francia y Comunidad francesa de Bélgica, especialmente) [15];

— reforzando las acciones preventivas en el ámbito de la educación especial o compensatoria, en la escuela y en las comunidades, en preescolar, mediante la alternancia con el puesto de trabajo... (Suecia y Dinamarca, pero también en otros países, en diferente grado) [16].

La consecuencia o los logros en las sociedades civiles y de los poderes públicos es, evidentemente, el *fuerte crecimiento del*

---

[13] Kees Hamminck, *Functional Literacy and Adult Basic Education in the Netherlands,* Instituto de la UNESCO para la Educación. Hamburgo, 1990.

[14] National Literacy Secretariat, *Partners in Literacy-National Literacy Programm.* Ottawa. Multiculturalism and Citizenship, 1990.

[15] S. A. Goffinet, D. V. Damme, *Analphabétisme fonctionnel en Belgique.* Instituto de la UNESCO para la Educación (Hamburgo)-Fundación Rey Balduino (Bruselas), 1990.

[16] Commission des Communautés européennes, *Rapport sur la lutte contre l'illettrisme,* Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales y Educación. Bruselas, 1988.

sector de la formación. Asistimos a la profesionalización de una actividad que, en sus orígenes, era esencialmente militante y realizada por personal voluntario. Se están estructurando cuerpos profesionales, se está sistematizando su contenido, la formación de los formadores... La Universidad y la investigación privada se encuentran en expansión en este terreno: basta con catalogar, por ejemplo, el número de tesis consagradas al tema o anotar el crecimiento de las referencias bibliográficas.

Se observan también dos movimientos contrarios: por un lado, el estallido del campo o la apertura del mercado y el interés interdisciplinar debido a la pluralidad de las intervenciones; por otro, su aislamiento, su reglamentación profesional, su incorporación a un sector tan fuertemente protegido como el de la educación. Algunos países encarnan una u otra tendencia, pero en otros ambas coexisten simultáneamente.

Crecimiento de las acciones, *crecimiento de los públicos atendidos,* pero también una ampliación de los espacios donde son captados. La alfabetización, las formaciones básicas o de actualización, de inserción social y profesional afectan ahora a «clientelas» de todas las edades, de diferentes niveles socioprofesionales, a trabajadores o parados, registrados en instituciones (psiquiátricas, penitenciarias, de acogida...), con minusvalías o sin ellas, en la lengua propia o en otras, del nivel primario o postsecundario. (En Québec, por ejemplo, una revista de alfabetización –«Literacy across the Curriculum»– se publica para un público de estudiantes pre-universitarios.)

La imagen dada es la de un campo profesional que se beneficia de una coyuntura particularmente buena y de un crecimiento continuo desde sus inicios. Podría esperarse que los presupuestos dedicados a todo ello reflejaran el mismo aumento pero esto no es así. La tendencia de los recursos dedicados a la formación básica está más bien a la baja si se compara con los recursos que se destinan a las formaciones manifiestamente más «eficaces», las encaminadas hacia el mercado del empleo. Incluso allí donde se ha institucionalizado la formación de base, la profesionalización del empleo ha generalizado una *precarización* en lugar de una mejora de las condiciones laborales de los educadores de adultos. Salvo alguna excepción (¿Países Bajos?) y a pesar de su crecimiento, el campo de la alfabetización no ha experimentado una revalorización de las condiciones laborales de sus profe-

sionales. En muchos contextos nacionales, la mayor parte de las actividades de base dependen todavía del sector asociativo, total o parcialmente voluntario. Y allí donde ha podido constituirse en sector privado de la formación, sus prioridades son las de la demanda del mercado del empleo y de las políticas nacionales encaminadas a la formación selectiva, técnica, con el abandono de las intervenciones socio-culturales.

Si fuera preciso esbozar una tipología de los principales enfoques de la alfabetización en Europa y América del Norte, podrían identificarse las siguientes tendencias:

— el enfoque tradicional anglo-sajón de la *ayuda individual* dada por voluntarios, en el marco de una organización local y en el de una organización nacional o internacional. Este enfoque puede ser independiente o integrado en un dispositivo público de educación de adultos;

— el *enfoque escolar,* que copia de la escuela los objetivos de aprendizaje y tiende a «armonizar» su organización con la del sector público de enseñanza. Si la educación de adultos se diferencia sobre todo por su discurso y su práctica «andragógica», estructuralmente puede ser gestionada como un sector educativo y obedecer a sus principales normas y directivas (el caso de Québec);

— el enfoque *ABE* (Adult Basic Education), un modelo pragmático de educación de base, relativamente autónomo en relación al sistema escolar que agrupa el conjunto de las formaciones iniciales para los adultos de forma «académica», cívica, profesional, práctica, física... En este marco difuso (que puede convertirse en un programa nacional, como en Países Bajos), el concepto lingüístico y cultural del alfabetismo (literacy) se incluye en el concepto polivalente de habilidades básicas (basic skills);

— el enfoque de la *inserción/reinserción socio-profesional,* definido más por sus objetivos que por un marco administrativo o de los contenidos de aprendizaje, en el que lo esencial es el acceso al empleo. Es un enfoque polivalente de la formación que puede gestionarse más por diferentes sectores públicos (social, económico, laboral...) que por el educativo y que ha dado lugar, especialmente en Francia, a

una formidable expansión del sector asociativo y privado de la formación;

— el enfoque *educación popular/animación comunitario* o acción sociocultural, también llamado enfoque holístico, de desarrollo integrado y, en su versión más política, de concienciación: designa intervenciones diversas sobre un ámbito local, por asociaciones que definen sus objetivos con los propios participantes. La alfabetización es una intervención en el registro lingüístico y cultural, íntimamente vinculado a la historia personal y social del grupo, del barrio. Se persigue leer esta historia, expresarla, para mejorarla o cambiarla;

— el enfoque *cultural/intercultural* consiste en actuar sobre el contexto material, organizativo e imaginario de una localidad, de una región de un grupo social mucho más que por la educación directa de los individuos: mediante creaciones, producciones culturales, la mejora de las redes de comunicación, de las bibliotecas, de las reivindicaciones o de la presión política, el desarrollo de industrias culturales... En un medio cultural y lingüístico diferenciado, estas acciones pueden consistir en crear un entorno intercultural o en exigir los derechos y medios para realizarlo.

El nuevo contexto multiétnico de los medios urbanos de los países industrializados exige, en algunos casos urgentemente, que el concepto y las prácticas de alfabetización se pluralicen, lo que puede implicar cambios radicales en las tradiciones culturales nacionales...;

— el enfoque *preventivo o peri-escolar o intergeneracional:* es fruto de una tendencia internacional que saca la alfabetización de los sectores profesionales de la formación más o menos formal para situarla en el espacio social, especialmente allí donde los niños aprenden o deberían aprender a hablar, a leer, a comunicar, a utilizar los libros, instrumentos y fuentes de información... Se organiza en torno a la escuela –escuelas de padres, escuelas de deberes– pero cada vez más lejos –bibliotecas de calle, guarderías en medios desfavorecidos, proyectos ecológicos comunitarios, proyectos históricos que implican a jóvenes y adultos–...;

— queda todavía el sector de la *educación especial,* por ejemplo, de los minusválidos o deficientes visuales, auditivos, mentales, de las personas en tratamiento psiquiátrico... En algunos países, se integra en los programas de alfabetización e incluso puede constituirse en fuerza dominante, contribuyéndose de este modo a dar un sesgo «clínico» a la alfabetización, que se presenta como un nuevo marco de intervención de los psicoterapeutas.

En conclusión, este campo diversificado de actividades en el que se ha convertido la alfabetización es aún experimental en gran medida. Se multiplican y diversifican los departamentos universitarios, los centros de investigación que se ocupan del tema o se consagran por completo al mismo. Sin embargo, el valor simbólico y económico del campo profesional no ha ganado importancia. Más bien, se ha trivializado. Ha perdido su poder de atracción o de movilización. Políticamente, el tema del analfabetismo atrae más a los grupos conservadores que a los grupos de izquierda. Contribuye a la movilización, resiste a la erosión de valores, del patrimonio, de la lengua nacional más que a la lucha contra la pobreza o reivindicaciones interculturales. No desemboca en acciones internacionales de desarrollo. Como se dice, con gran cinismo, en los medios próximos a la alfabetización, ésta consiste, sobre todo, «en integrar mejor en la marginación», en controlar con pocos gastos la exclusión peligrosa [17].

4. ¿CON QUE RESULTADOS?

Evidentemente, la pregunta tiene que multiplicarse porque cada tipo de programa tiene sus propios objetivos, lo que justifica que hay que evaluarlos de forma diferente. Pero incluso una evaluación global de los resultados, de las acciones de alfabetización, supone precisar el espacio en el que se hace: planificadores y responsables de los servicios públicos, políticos, profesionales de la formación, movimiento asociativo, público destinatario, víctimas o beneficiarios de la oferta de servicios que se ha expuesto.

La pregunta implica también que se analicen sus otras funciones o finalidades sociales, que adquieren mayor sentido si se co-

[17] Omer Arrijs, *op. cit.*

noce la historia y contexto inicial de estas acciones. Esquemáticamente y con cierto matiz provocador, podemos afirmar que los resultados de la alfabetización, medidos por sus principales objetivos teóricos, son *francamente mediocres, si no nulos.* Oficialmente, los alfabetizadores y sus organizaciones presentan resultados «presentables». Mediante una observación metódica y una autocrítica post-operacional, se obtienen, sin embargo, testimonios de este tipo:

> «A pesar de todas nuestras estrategias pedagógicas y nuestros esfuerzos, la alfabetización sigue siendo pesada y condenada al fracaso. Ningún joven se ha ido de la Asociación sabiendo leer y escribir adecuadamente» [18].

> «Sin duda hay que reconocer algunos resultados a las acciones de alfabetización. Pero debe desvelarse que son resultados pobres y no dan con el fondo del problema» [19].

Desde la perspectiva de quienes aprenden, a pesar de las apreciaciones positivas e incluso entusiastas y al ambiente caluroso observado en muchos medios de alfabetización, hay que reconocer que *las expectativas profundas son muy diferentes de los objetivos perseguidos por las instituciones.* No se expresan en términos educativos, lingüísticos o de inserción, sino en intercambio, comunicación, relaciones y sentimientos, o incluso de derechos sociales, de trabajo o vivienda... La demanda lingüística es una coartada, una táctica para situarse en la misma frecuencia o canal. Por ello, el servicic exclusivamente enseñante, terapéutico, de orden profesional, corre el riesgo de espantar a un gran número de personas, hecho generalizado y reconocido por muchas organizaciones.

Existe una incompatibilidad radical entre la oferta y la demanda de alfabetización, siendo la segunda una prescripción de la oferta y teniendo por efecto principal el ocultamiento de la demanda real. La demanda de alfabetización, desde la perspectiva de los desposeídos de esta cualidad preciosa difícil de enseñar,

---

[18] Sylvie Roy.
[19] Omer Arrijs, *op. cit.*

no tiene historia. No ha sido construida por aquellos que no se identifican con el vocablo de alfabetizados, letrados, integrados, sino por trabajadores sociales, educadores, formadores. Estas identidades socioprofesionales se construyeron sobre algo negativo. ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Cómo? Sería objeto de otro estudio apasionante [20].

Por ello, uno de los resultados más manifiestos de las campañas y dispositivos de alfabetización ha sido la *creación de una nueva clase de ciudadanos* declarados incompetentes, inseguros... pero recuperables, educables, reciclables. Los sociólogos, los estadísticos, los periodistas, ha probado y cuantificado su existencia. Sus estimaciones aumentan.

¿Nueva clase o nueva forma de llamar a los pobres y a los marginados? Una clase supone una clasificación. Y no es indiferente que ésta se exprese en registros culturales más que económicos. No hay otra solución inmediata como el tratamiento educativo, cultural, ideológico para el desclasamiento socioprofesional, la pérdida de empleo. Su función: que la víctima asuma su desgracia personal, debida a su propia incompetencia. Persuadirle de que su falta de cualificación no es fatalista y de que tiene la solución a su alcance. Introducirla en una red de servicios y apoyos que se comunican con otras redes mientras halla una salida temporal. En resumen, *ocupar positivamente la exclusión para disfrazar y neutralizar la rebelión.*[21]

Es una antigua estrategia. Las campañas de alfabetización se han impuesto allí donde se había hecho necesario manejar más eficazmente las mayorías, por la persuasión más que por la fuerza. Esto se consigue mediante la unificación lingüística, o por una ofensiva de gran alcance, de carácter técnico, tecnológico, ideológico, político [22]. Si se entiende la empresa de la alfabetización desde esta perspectiva sociológica, se comprenderá también que la alfabetización sea única: hablar de alfabetizaciones, en plural, al mismo tiempo y en un mismo espacio social o nacional resulta

---

[20] Jean-Paul Hautecoeur, «Offre généreuse, demande bloquée: le paradoxe actuel de l'alphabétisation», *ALPHA 90, op. cit.*

[21] Jean-Paul Hautecoeur, «Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec», *ALPHA 88-Recherches en alphabétisation,* dirigida por J. P. Hautecoeur. Ministerio de Educación. Québec, 1988.

[22] Jack Goody, *La logique de l'écriture,* Armand Colin, París, 1986.

una provocación. De ahí la desgracia de las ideas o acciones interculturales cuando reivindican la diferencia y la pluralidad, cuando las estrategias de gestión son unitarias [23].

Más de uno se asombra de la necesidad de recurrir a tales campañas de alfabetización en los países industrializados. La pacificación lingüística se ha resuelto desde hace tiempo, a excepción de algunos conflictos «regionales» (por ejemplo, Canadá y Bélgica). La completa escolarización es una realidad desde hace tiempo. Quedan algunos reductos mal integrados que caminan hacia la senderización. Entonces, ¿por qué tantos analfabetos o iletrados (entre un diez y un cuarenta por ciento de la población adulta) y por qué tales movilizaciones en forma de nuevas campañas de alfabetización?

Porque tienen un enorme poder de consenso –la educación y la acción cultural han reemplazado la función que tenía la Iglesia– y un enorme potencial de eficacia. ¿Y la creación de estos nuevos analfabetos? Los argumentos no faltan: alza de los baremos de cualificación, competencias declaradas insuficientes, cuestionamiento de la escuela, de la cultura de masas, dificultades y deficiencias personales... Frente a las nuevas crisis sociales profundas que afectan hoy a todos los países industrializados, la antigua estrategia de la movilización cultural y moral se reactualiza. El placebo será eficaz.

Los resultados deben buscarse más en el *efecto ideológico de las campañas de alfabetización* que en las mismas campañas de alfabetización. El mismo peligro, la misma lucha. La alfabetización se realiza en gran medida en este consenso generoso y virtuoso. Esa es su mayor funcionalidad [24].

El otro resultado, ya señalado, es el *crecimiento importante del sector profesional de las formaciones de base.* Ha sido particularmente bien aceptado en aquellos países cuyos presupuestos y empleos en educación se encontraban en descenso. Esto ha sido bueno para gran parte del movimiento asociativo,

---

[23] Jean-Paul Hautecoeur, «Langue, école, culture et analphabétisme», *ALPHA 86-Recherches en alphabétisation,* dirigida por J. P. Hautecoeur. Ministerio de Educación. Québec, 1986.

[24] Eric Havelock, *The Muse Learns to Write,* New Haven, Yale University Press, 1986.

que ha pasado del voluntariado a la subcontratación o, incluso, a la empresa privada. Ha sido una vía de reciclaje prolongado, casi permanente, para muchos trabajadores sociales, socioculturales y sociopolíticos, desmovilizados en la gloriosa época del liberalismo.

Crecimiento, pero también *búsqueda, experimentación* de acciones locales, de organizaciones más eficaces mediante la transformación de los objetivos institucionales en objetivos renegociados localmente, redefinidos y reapropiados por unas redes más orgánicas de comunicación y solidaridad. El campo de la alfabetización es también un terreno fértil en *experiencias de democracia participativa,* local, multicultural. Los profesionales de la alfabetización se han quedado en una clase con estatus precario, con una situación marginal y heteróclita comparados con de los grupos constituidos en el ámbito social, educativo y cultural. Y si los dispositivos aplicados tienden a la institucionalización, con la consecuencia de una mayor reglamentación, permanecen espacios indeterminados bastante amplios para mezclar la prescripción técnica con la aventura antropológica: juego de palabras de lenguas [25].

Sin embargo, desde la perspectiva de los organismos de alfabetización, el panorama presenta zonas poco claras. Se han beneficiado del crecimiento quienes se han inscrito en las políticas y programas nacionales, especialmente en el campo de las formaciones vinculadas a la educación y el empleo. Por el contrario, los *organismos de educación popular,* de desarrollo comunitario y de acción sociocultural ofensiva *han sido marginados.* En ciertos contextos nacionales en los que un programa de formación de base puede conseguir recursos públicos, estos organismos no han tenido otra opción que la integración o la desaparición a corto o medio plazo [26].

¿Puede considerarse un resultado negativo el hecho de que el público no asista o abandone? Efectivamente, cuando se constata el fracaso y se provocan *campañas intensivas de captación, me-*

---

[25] R. Boucher, J. Lefebvre, «L'alphabétisation avant la lettre», *ALPHA 84-Recherches en alphabétisation,* dirigida por J. P. Hautecoeur. Ministerio de Educación. Québec, 1984.

[26] Jean-Paul Hautecoeur, «Le mouvement d'alphabétisation populaire au Québec», *Revue d'action sociale,* n.º 3, 1991.

didas coercitivas de inscripción, asistencia obligatoria (como a la escuela, el servicio militar o el culto), *sanciones* como la disminución o la pérdida de la ayuda social cuando no se participa o se abandona. Cuando se ha montado todo un dispositivo, se han invertido recursos públicos y existe acuerdo sobre la necesidad de alfabetizarse, la «no respuesta» conlleva casi un delito [27].

El analfabetismo no es un estado neutro ni estable. Si no se recibe el tratamiento adecuado se corre el riesgo de la delincuencia. En Estados Unidos es corriente hablar de los analfabetos como de un «grupo de riesgo» (título de un informe al presidente Reagan titulado «A Nation at Risk»). En Canadá es también habitual leer que los presos son el grupo con mayor tasa de analfabetismo, de lo que puede deducirse que el analfabetismo es «criminal».

Es preciso reconocer para terminar con una nota menos chirriante que la alfabetización de domesticación, como decía Paulo Freire, ha generado su antítesis, *la experimentación cultural en el campo fértil del lenguaje.* Junto al mercado de las formaciones existen talleres de escritura, de creación de periódicos de barrio, de producciones y publicaciones en la lengua local, de certámenes poéticos, intercambios, radios comunitarias «libres» en las que la palabra ilegítima puede convertirse en mensaje público, escritos colectivos... La cultura popular ha podido ganar cierto espacio de producción, de expansión y de legitimidad allí donde se habían programado sesiones de reeducación. Las culturas extranjeras también han ganado un pequeño espacio, sin disfraz folklórico ni visado [28].

Menos visible, menos espectacular, pero no menos activo ha sido el trabajo de organización, coordinación, enlace, representación y reivindicación del movimiento asociativo para conseguir la autonomía, la representatividad y la eficacia. Los cambios *políticos* operados en los planos local y regional y al lado de poblaciones «pasivas» en relación con los poderes públicos, son profundos [29]. ¿Cómo y hasta qué punto el despliegue de las campañas de alfabetización nacionales ha facilitado la transformación de las

---

[27] Jean-Paul Hautecoeur, *Anonymus-Autoportraits, op. cit.*

[28] Cf. Francesco Azzimonti.

[29] A. Chapotte, F. David.

relaciones de comunicación mediante el desarrollo de redes alternativas? ¿En qué medida la alfabetización de salvación de estos públicos ha generado también, gracias a la reapropiación de algún medio y el posicionamiento de las posibles víctimas, *el antídoto,* la alfabetización de resistencia? [30]. La pregunta es una de las más interesantes aún por explorar.

---

[30] S. Wagner, P. Grenier, *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale.* Ministerio de Educación. Toronto, 1991.

VII.

DESTRUIR LAS BARRERAS: UNA ACCION LOCAL DE ALFABETIZACION

Lynn Tett.
Blair Denwette.
Maria Walker.
Wabet Dundee. Gran Bretaña.

1. HISTORIA DEL PROYECTO

Desde hace diez años, los británicos se sienten atraídos por los numerosos problemas asociados a la vida en el medio urbano. La decadencia de las ciudades y las formas de mejorar esta situación, constituyen un punto importante en sus planteamientos. En 1988, el Gobierno británico presentó un Libro Blanco titulado «New Life for Urban Scotland», en el que se abordaban estos espinosos problemas y los medios a emplear para remediarlos, a la vez que se planteaban diez síntomas característicos de los medios más desfavorecidos.

El escenario elegido para llevar a cabo el proyecto de alfabetización, fue Whitfield, ciudad que presenta todos estos síntomas y constituye un prototipo del medio desfavorecido en numerosos aspectos, que aparecen descritos en el libro blanco.

Whitfield es una gran ciudad obrera situada al norte de la ciudad de Dundee, en la costa este de Escocia. Está formada casi exclusivamente por viviendas pertenecientes al Consejo del distrito de Dundee. Durante los últimos años, han surgido, en este lugar, una serie de graves problemas, debido a diferentes razones como puede ser la existencia de viviendas muy pobres (en concreto; éste es el caso de las casas en hilera de la zona de Skarne), el importante sustrato de población emigrante, la escasez de empleo, las elevadas tasas de paro y una gran proporción de protegidos sociales. A su vez, la población decrece paulatinamente, lo que hace aumentar el número de viviendas deshabitadas de forma alarmante. La ciudad en su conjunto ofrece, en definitiva, un aspecto bastante desolador.

Whitfield no cuenta con empresas importantes de tipo comercial o industrial que permitan la generación de empleo. La tasa de paro masculina se eleva al 40 por 100, cifra que representa más del doble de la población total de la ciudad. Una de cada seis personas se encuentra en situación de paro desde hace más de cinco años, y la mayoría de los que trabajan perciben un salario muy bajo, por lo que la pobreza es un fenómeno muy extendido. De hecho, el 73 por 100 de los inquilinos son beneficiarios de subsidios de alquiler, y el número de familias constituidas por un solo miembro es cada vez mayor.

La ciudad es una zona peatonal, los vehículos sólo están autorizados a circular por la carretera principal que rodea la ciudad, a modo de cinturón, y en las zonas de estacionamiento a la entrada de los edificios. Grandes senderos jalonan los vastos espacios libres, separando la zona residencial del centro comercial y del resto de las zonas de servicio. En realidad, la gente no suele utilizar estos senderos, dada la gran distancia a recorrer (hasta incluso 3 Kms.) y el deficiente sistema de alumbrado con que cuentan. El centro comercial también resulta inadecuado y anticuado, y el único bar que existe es un foco constante de conflictos. En este sector operan un cierto número de grupos voluntarios, pero los servicios que ofrecen a los jovénes son insuficientes. Las instalaciones comunitarias de que está provista la ecuela secundaria de Whitfield apenas se utilizan durante la noche, dado que se encuentran en una zona muy aislada.

El Whitfield Partnership

El «Whitfield Partnership» se creó en junio de 1988, a raíz de la publicación del Libro Blanco. Su misión consiste en elaborar y coordinar la realización de una estrategia de desarrollo, a largo plazo, de Whitfield, que esté de acuerdo con los objetivos del gobierno en materia de desarrollo urbano. Esta asociación agrupa a los representantes del gobierno central y regional, a los organismos nacionales que se ocupan de los problemas de la vivienda y del desarrollo económico e industrial, y a los miembros de la colectividad. Se trata de una estrategia global más que de un plan específico, que pretende asegurar la revalorización de Whitfield, aprovechando las fuerzas del medio y los esfuerzos ya realizados.

La preocupación por las condiciones de la vivienda y del medio en general juega un papel primordial en la revalorización de Whitfield; pero éste no es el único aspecto a tener en cuenta. La mejora de la situación laboral, de la formación, al igual que de las instalaciones comunitarias constituyen elementos esenciales de desarrollo del medio a largo plazo. La revalorización no podrá tener éxito sin un programa coordinado y mantenido por una inversión progresiva en los próximos cinco a diez años. No cabe duda de que el reto es grande y que uno de los aspectos del trabajo, y no el menos importante, consiste en hacer partícipe a la gente de esta estrategia. En este punto es donde la alfabetización puede jugar un papel importante en la revalorización de Whitfield.

La alfabetización

Como ya sabemos, un tercio de la población adulta de Gran Bretaña reconoce tener necesidades de alfabetización. Es comprensible, por tanto, que un sitio como Whitfield, desfavorecido en muchos aspectos y con una población entre 10.000 y 12.000 habitantes, tenga grandes necesidades de servicios de este tipo. No obstante, la mayoría de las zonas de prioridad social en Escocia tienen deficiencias a este respecto. En 1986, el Adutl Basic Education Unit (servicio de alfabetización) de Tayside, no proporcionaba ningún servicio a Whitfield, el sector más desfavorecido de la región. Desde hacía más de tres años, no se habían preocupado por el tema de la formación, fundamentalmente porque la demanda no justificaba que así fuera. Esto no significa que no se ofreciesen estos servicios, a la población de Whitfield, sino que la publicidad realizada por la prensa y la televisión no era eficaz. La situación no se correspondía por tanto con las previsiones estadísticas.

La fórmula utilizada generalmente en Escocia para la alfabetización de adultos consiste en un encuentro semanal de dos horas entre el tutor y el alumno. Una persona se ofrece voluntariamente para impartir una formación al alumno de forma individualizada. En función de los fondos disponibles, también puede ofrecerse una ayuda profesional, que varía considerablemente de un lugar a otro del país. Se recurre a los voluntarios porque constituyen un profesorado con bajos costes, pero esto resulta insuficiente, ya que este tipo de enseñanza individual necesita una gran ayuda y formación. Paralelamente, las personas implica-

das deben estar muy motivadas y tener la suficiente confianza al comienzo para reconocer que tienen un problema y para estar dispuestos a dedicar gran parte de su tiempo libre a estudiar de forma autónoma.

En 1986, se deja en manos de un formador de los Servicios de Educación Permanente de Dundee, la tarea de intentar establecer en el área de Whitfield, un tipo de alfabetización que se corresponda con las necesidades del medio. Era necesario impulsar una estrategia que permitiese al Servicio de Educación Permanente, trabajar con el mayor número posible de gente. Por tanto había que definir las diferentes formas posibles de asegurar los servicios, no solamente para responder a las necesidades de la población de Whitfield, sino también para intentar racionalizar el conjunto de los servicios internos de Tayside.

Los objetivos del proyecto se establecieron de la siguiente forma:

a) Informar a la población de Whitfield de los servicios de alfabetización.

b) Facilitarles el acceso a la alfabetización.

c) Establecer los puestos de orientación en la zona, para permitir la relación directa con el Centro de la calle Mitchell.

El grupo de alfabetización normal no era el mejor camino a seguir. Resultaba más apropiado tratar de dar a Whitfield una mayor autonomía, por medio de los voluntarios y de los organismos de la zona e impulsando, a la vez, los servicios educativos que se estaban ofreciendo en ese momento. Se optó por establecer un diálogo con los animadores, y con los voluntarios de los diversos organismos del área, más que por la creación de un nuevo organismos. Cada uno de estos encuentros se desarrollaba, más o menos, de la misma forma. Su objetivo consistía en dar a conocer el Servicio de Educación Permanente, informar sobre las funciones del organismo y poner en marcha los servicios de alfabetización que pudiesen beneficiar al organismo y a la población a la que iba dirigido. Se esperaba, de esta forma, suscitar un interés por la alfabetización. Una de las prioridades consistía en respon-

der de forma eficaz y apropiada a las necesidades correspondientes. El servicio de Educación Permanente no era el único agente de formación; se esperaba que el establecimiento de una red le permitiría actuar como intermediario.

Este paso no tuvo el éxito esperado. Los encuentros con los miembros de la colectividad permitieron confirmar la existencia de necesidades respecto a la alfabetización de adultos, necesidades que probablemente no se hubiesen manifestado nunca. Se crearon grupos de formación para responder a la demanda, y fue necesario adelantarse a lo previsto para el establecimiento de la red. Al principio, los animadores no estaban seguros de que el medio colaborase en el proyecto, y al cabo de un año, parecía que sus temores se iban confirmando.

Si bien la presencia de un responsable en el lugar favorecía la desaparición de ciertas resistencias a la participación, al compromiso y a la motivación, fueron los mismos organismos y sus responsables quienes levantaron una serie de barreras.

Estos obstáculos, que podrían haberse evitado, perjudicaron notablemente la acogida de los servicios de alfabetización por parte de la colectividad, restringieron el acceso a los puestos de orientación locales y se ejercieron presiones para que los servicios se estableciesen en los lugares infrautilizados. Gran número de voluntarios reclutados que se habían formado en el centro de la calle Mitchell, trabajaron más en este lugar que en el mismo Whitfield. Como conclusión de esta iniciativa, el responsable realizó una serie de observaciones importantes:

«Dada la naturaleza y la dimensión de los problemas de la población de Whitfield, resulta evidente que habría que dedicar más tiempo a la alfabetización. Incluso si los grupos de formación disponen de una acogida limitada, esto es mejor que nada. Como las gentes del lugar parecen reacias, las fórmulas de nuestros grupos de formación tendrían que perfeccionarse para ser eficaces. Organismos como el nuestro deberían adelantarse a la colectividad y no esperar a que sea la propia colectividad quien solicite su ayuda. Se trataría de adaptar nuestro trabajo a las realidades y a los verdaderos intereses del medio, ya sea organizando grupos de formación en los lugares en los que se encuentra la

gente, o bien integrando nuestras actividades en aquellas que la gente desearía tener. La formación en grupo no puede considerarse como una panacea, pues numerosos obstáculos, como la falta de confianza, de sociabilidad, de esperanza o de conocimientos, podrían llevar a la población a no frecuentar un grupo de alfabetización u otro tipo de grupo existente en Whitfield. Tenemos que encontrar otras formas de atraer a la gente.»

El fracaso de los métodos tradicionales en Whitfield es atribuible a factores como la débil motivación, consecuencia de que no exista conciencia de la importancia de la educación, la falta de seguridad, el deficiente apoyo social y familiar, y la inestabilidad financiera. Resultaba evidente que había que plantearse un acercamiento completamente nuevo.

En 1988, el Ministerio de Educación escocés, anunció que se destinaría anualmente la suma de 30.000 libras a la creación en Escocia de un centro de alfabetización para adultos, el servicio de educación de Tayside se mostró muy interesado por la posibilidad de llevar a cabo un proyecto innovador. El plazo que se dio para establecer las propuestas fue corto, de forma que en una semana, el personal del Servicio formuló una propuesta para el establecimiento de un centro de alfabetización que fuera accesible y acogedor. Se pretendía que en el proyecto participasen conjuntamente el gobierno regional, las organizaciones de voluntariado y la población de la zona.

Una vez concebida la idea, se pidió a los organismos voluntarios, que trabajaban ya en el Servicio, que se convirtiesen en miembros de la agrupación que iba a considerar las propuestas. Dichos organismos eran los siguientes:

— Resource Centre for the Unemployed (Centro de Acción para los Desempleados) de Dundee.

— Aberlour Trust.

— Community Entreprises Support Team (Equipo de Mantenimiento de Empresas) de Tayside.

— Diversos organismos comunitarios.

Nació así el «Whitfield Adult Basic Education Trust» (WABET), a partir de la asociación de estas organizaciones de voluntariado de Whitfield. Su principal finalidad era constituirse en un organismo formado en su totalidad por voluntarios (miembros de la dirección, tutores y participantes), que juntos contribuirían con este nuevo acercamiento a la alfabetización de adultos. La subvención concedida al proyecto no sólo se dedicó a Whitfield, sino también a los conjuntos residenciales próximos de Fintry y Mid-Craigie. En el momento de definir los objetivos del proyecto de alfabetización en Whitfield la experiencia adquirida en 1986 resultó de gran valor, al igual que la opinión de los medios escoceses relacionados con la alfabetización, tendentes a considerar que los métodos tradicionales tan sólo eran eficaces en un número limitado de situaciones. Los objetivos del proyecto eran los siguientes:

a) Alfabetización. En general, los cursos de alfabetización deberían impartirse uno o dos días por semana. Se daba mayor importancia al trabajo en grupo, con vistas a la aplicación de habilidades concretas, por ejemplo, la ortografía y el cálculo, en el medio de trabajo. También se propuso la realización de trabajos relacionados con temas de interés para la población local. El WABET pretendía recibir a las familias y desempleados de la zona, así como a los grupos del medio. En vista del interés manifestado por uno de los organismos fundadores, el Aberlour Trust, se decidió hacer hincapié en el trabajo en familia, principalmente por las tardes, para intentar romper el círculo de analfabetismo.

b) Orientación Educativa. El WABET propuso que se estableciera un servicio de orientación que tuviese en cuenta las posibilidades de empleo ofrecidas en Tayside. También ofrecía un servicio de orientación sobre las posibilidades de empleo y educación de adultos, para lo que se puso en contacto con los organismos locales encargados de ofrecer estos servicios.

c) Formación en la empresa. Se llegaría a un acuerdo con las empresas de forma que éstas favorecerían la adquisición de habilidades y motivación a través del reforzamiento de la confianza, para desarrollar así la competitividad. No se consideraba al WABET como un competidor potencial del resto de los organismos que operaban en las empresas,

su papel consistiría tan sólo en intentar desarrollar las habilidades de los participantes para hacer posible su incorporación al trabajo en la empresa.

d) Búsqueda de empleo. El WABET quería potenciar la enseñanza en grupo a través de los módulos SCOVTEC (Scottish Vocational Education Council) orientados a los temas correspondientes. Se facilitaría también el aprendizaje asistido por ordenador y la adquisición de conocimientos básicos en informática. Se esperaba sobre todo favorecer el reforzamiento de la confianza por medio del trabajo en grupo y la comunicación, para conocer mejor los sistemas de búsqueda de empleo.

El proyecto de alfabetización se sometió para su aprobación a la Scottish Office, y la confirmación de una subvención anual de 30.000 libras marcó el verdadero comienzo. Faltaba ahora encontrar un local adaptado a las necesidades del proyecto. Se presentaron tres posibilidades: un puesto de policía rehabilitado, un dúplex con acceso a una planta baja o local comercial que había sido una lavandería. La idea del local comercial para establecer el centro de operaciones era la más atractiva de todas, ya que daría una imagen más seria que la de los locales utilizados habitualmente por los Centros Familiares. Incluso si esta alternativa resultaba la más costosa de las tres, todos pensaban que era la mejor. Antes de lanzarse a este proyecto, el WABET debía adquirir un status jurídico más apropiado.

Según los planes, el WABET tenía que convertirse en un organismo provisto de una acta de constitución, al modo de otras organizaciones de voluntariado, contando con representantes del Consejo Regional de Tayside y con los miembros de la colectividad. Mientras se decidía qué local alquilar fue necesario un cambio de planes.

El alquiler del local exigía un contrato por veinte años, lo que resultaba impensable ya que la financiación del proyecto no era más que por tres años. Al final se llegó a un acuerdo con los propietarios para reducir este plazo a cuatro años, a condición de que el WABET se constituyese como sociedad de responsabilidad limitada. Otros factores, como los impuestos y la responsabilidad civil, inclinaron a los miembros hacia la constitución de la sociedad, y se encargó al abogado de WABET llevar a cabo los

trámites necesarios. Esto retrasó el trabajo, ya que el WABET tuvo que esperar a que estuviesen cumplimentados todos los trámites administrativos y jurídicos.

Mientras tanto, se empezó a llevar a cabo un sondeo a nivel local. El equipo tenía prisa por hacer participar a la población, tanto en la gestión como en la realización del proyecto. Hay que decir que el proyecto tuvo una fuerte oposición al principio, ya que se había acordado una subvención sin consultar previamente con las gentes del lugar. Los animadores locales, al igual que la población de Whitfield, se mostraron, como era de esperar, muy suspicaces ante la intromisión de otro organismo en el sector. Whitfield se presentaba ya como el campo de acción de numerosos movimientos de voluntarios y grupos comunitarios, así como el teatro de gran número de proyectos de ayuda al medio urbano y de múltiples iniciativas del Estado. Los inicios de WABET Ltd. coincidieron con el nacimiento del Partnership Whitfield, subvencionado por el gobierno central.

Durante las primeras semanas surgieron numerosos problemas debido a la falta de consulta a la población. Algunas afirmaban que la población no debería apoyar el proyecto, otros, sin embargo, pensaban que dado que dicho proyecto se había instaurado en Whitfield, lo mejor era concederle un apoyo incondicional. Una vez que se aclaró la situación, la mayoría de los grupos comunitarios se mostraron contentos ante la llegada del proyecto a Whitfield. Empezó entonces una larga serie de sondeos de opinión pública, que concluyeron en abril de 1989 con la constitución de la sociedad de responsabilidad limitada. Tras los primeros meses de funcionamiento, los miembros de la dirección de WABET contaron con el apoyo incondicional de la población, de los políticos, al igual que la de los funcionarios.

Cuando entraron en la antigua lavandería, el equipo insistió en despejar el local, desterrando todo aquello que pudiera recordar a una oficina o a un colegio, incluso los asientos que se eligieron fueron butacas en lugar de sillas de despacho. Fue por entonces cuando la Training Agency (Agencia de Formación) dio a conocer que tenía intención de subvencionar el Learning Shop, concediendo una suma de 20.000 libras para la compra del equipo informático, que más tarde demostró ser una de las mejores compras realizadas. Los ordenadores y demás aparatos de tratamiento de textos atrajeron al centro a un gran número de personas, que de otra forma, no se hubiesen acercado nunca.

La gente admitió su falta de conocimientos en el campo de la informática, y a partir de ahí, se mostraron dispuestos a realizar algo para mejorar su analfabetismo. Esta situación jamás se hubiese producido si no hubiesen tenido este material a su disposición. Se cometieron algunos errores en la compra del material, pero no fueron graves. Cabe recordar que en este tiempo, los miembros de la dirección, al igual que los empleados, estaban muy ocupados y que las tareas debían asignarse y realizarse a gran velocidad, éste fue un momento de consolidación para el equipo, y los sólidos lazos establecidos entre los miembros de la dirección y la coordinadora del proyecto no se rompieron nunca.

En lo referente a los miembros de la dirección de WABET, simplemente, decir que contaba con ocho personas, de las cuales dos pertenecían a la Administración Municipal, una al Urban Aid Community Entreprise Support Tean, otra al Aberlour Trust y cuatro eran vecinos de Whitfield.

2. TESTIMONIO DEL COORDINADOR DEL PROYECTO

Como se ha señalado anteriormente, el éxito del proyecto de alfabetización de adultos en la periferia de Dundee, nunca se alcanzó del todo.

Aunque manifesté ciertas reservas al principio cuando se me pidió asumir la coordinación del proyecto, pensaba que era una perspectiva apasionante y veía en ella un reto a emprender, puesto que debía abordar el proyecto de la alfabetización a partir de un centro local en fase de experimentación.

En primer lugar tomé contacto con los animadores del Servicio de Educación Popular de Tayside, poniéndoles al corriente del proyecto definiendo una red local de organismos y de proyectos administrados por la colectividad.

Fue entonces cuando me di cuenta de que la comunicación y la colaboración entre todos aquellos que se habían comprometido no era solamente deseable, sino también esencial. El trabajo consistía, pues, en hacer participar a la población desde el principio o poco después.

Durante esta etapa preliminar, nuestros principales objetivos consistían en sensibilizar a la gente, establecer un servicio apropiado en el sector, y alquilar locales en los alrededores.

Modelo de red

La forma en como abordé el primer objetivo consistió en reclutar a voluntarios interesados, del mismo medio o de otro (reformadores y participantes ya comprometidos en un proceso de alfabetización), para discutir sobre la mejor forma de tomar contacto con los interesados. Tras una serie de discusiones con el grupo se decidió adoptar un «modelo de red». Tom Lovett, en su artículo titulado «Adult Education and Community Development – A Network Approach», nos habla de la educación de adultos como medio de desarrollo comunitario y describe un proceso realizado en Liverpool como un «modelo de red» (ver anexo 1). Esta aproximación requirió mucha formación, pero se mostró muy eficaz como sistema de comunicación.

Por eso establecí los primeros contactos yo mismo, al objeto de:

a) delimitar la naturaleza de la información que deberíamos difundir a esta etapa;

b) afianzar las relaciones con los organismos locales y determinar los terrenos de colaboración;

c) detectar cualquier necesidad inmediata en materia de alfabetización;

d) obtener información sobre la forma de reunir a la población a la que se dirigen los organismos y servicios locales.

Cuando el grupo hubo definido un método preciso para tratar las cuestiones mencionadas más arriba, elaboró una estrategia con vistas a ofrecer seguridad a los miembros del grupo y a formar a los voluntarios en el uso de la red.

Esta formación pretendía, entre otras cosas, dar respuesta a las necesidades expresadas por el grupo y su participación en los reencuentros individuales con los responsables de los orga-

mismos en la zona. A la vez que desempeñaba las funciones de coordinador del proyecto, visité en compañia de un estudiante en prácticas, organismos con prioridad a la hora de dar y recibir información. Los temas presentados provocaron en seguida discusiones entre los diferentes miembros del grupo, dos de los primeros miembros se separaron en seguida y hubo que reclutar otros dos miembros nuevos, de forma que se creara una estructura piramidal que permitiera participar a todos en el ejercicio.

El grupo estableció, para consignar la información recogida, un organigrama fácil de consultar, que permitiese ver en qué etapa se encontraba el proceso.

Durante estos encuentros surgieron muchas necesidades educativas que necesitaban respuesta inmediata. Por ejemplo, para algunas personas, se trataba de refrescar la memoria en lo referente a la ortografia, pero otros no sabían muy bien determinar lo que querían y sus necesidades estaban relacionadas con la capacidad para realizar una serie de aprendizajes. Poniendo a prueba las capacidades de nuestros formadores, y gracias a la generosidad de los organismos locales que nos cedieron un local y un servicio de guardería, pudimos responder a las solicitudes de la zona desde el comienzo del trabajo. Hay que destacar que estas demandas no provenían únicamente de los grupos, sino también del gran público.

No deberíamos considerar a la red como un medio que se utiliza tan sólo una vez, hemos podido constatar que existe una necesidad permanente de afirmar y reafirmar nuestro compromiso con la colectividad.

El alquiler de un local

Además de ocuparse de la alfabetización de adultos, el WABET, en contacto con la colectividad, tuvo que buscar locales convenientes y, como se ha mencionado anteriormente, tomar la decisión de alquilar un local comercial por tratarse del lugar más adecuado a sus necesidades. Se contrataron los servicios de los arquitectos, y los planos realizados se presentaron a las autoridades municipales para que se pudiesen comenzar estos importantes trabajos. Pensábamos que la idea de una fachada que recordase a un comercio animaría a la gente a hacer uso de un servicio local de educación y orientación.

La asociación tuvo que enfrentarse con numerosos problemas desde el principio de su existencia, en contrapartida, el contacto con los arquitectos nos permitió tomar contacto con la población y los comerciantes del barrio.

La inauguración del Learning Shop tuvo lugar a comienzos del mes de septiembre de 1989.

La existencia de este centro representaba numerosas ventajas. La gente, por ejemplo, podía empezar a estudiar de la misma forma que se acercaban a comprar un periódico, el centro constituía igualmente una fuente inagotable de posibilidades de aprendizaje en el seno de la comunidad.

Hubo, sin embargo, algún inconveniente, ya que fue necesario limitar la extensión de los servicios según las exigencias del personal los problemas de seguridad, y las exigencias de la diaria programación del Learning Shop.

Durante esta fase, el equipo estaba compuesto, por un coordinador del proyecto, dos formadores, uno a jornada completa y otro a media jornada, un administrativo, un pequeño número de tutores remunerados que trabajaban a tiempo parcial y los voluntarios. En diciembre de 1989, una subvención suplementaria permitió contratar a otro formador a jornada completa.

Publicidad

Los servicios ofrecidos y la participación de la gente en el transcurso de los meses previos a la apertura del centro, nos llevaron a considerar la forma de dar a conocer el trabajo que estábamos realizando y la importancia del organismo. Los carteles y los folletos no tuvieron ninguna incidencia, ya que no reflejaban más que el aspecto de formación básica de nuestros servicios: cursos de ortografía, elaboración de presupuestos, etc. Los anuncios en los periódicos locales no despertaron ningún interés.

Estas expectativas nos llevaron a intentar mostrar las consecuencias que podría tener la dificultad con la lectura, la escritura y el cálculo, por ejemplo, un padre o una madre no podrían ayudar a su hijo a realizar sus deberes, ni tampoco a solicitar un préstamo ya que estarían incapacitados para leer las indicaciones o rellenar los formularios correspondientes.

Nuestro principal vehículo publicitario fue por tanto el boca a boca, que se mostró muy eficaz para promover el ordenador como útil personal y como medio de responder a las necesidades de los adultos en cuestiones de alfabetización.

El contacto con la gente y con los grupos del medio nos llevó igualmente hacia un aprendizaje orientado hacia sus preocupaciones. Entre las situaciones que nos sirvieron para aprender, destaca la de una persona que nos pidió ayuda para escribir una carta en relación con un problema de humedad en su vivienda, o la de un grupo que pretendía mostrar el valor y la historia del graffiti. La vinculación con este tipo de problemas o preocupaciones muestra ser un fuerte elemento de motivación para el aprendizaje.

Escala al Learning Shop

Como comentaba antes, el hecho de utilizar un local comercial como centro de servicios presenta numerosas ventajas: como que la gente pueda acudir para estudiar con la misma espontaneidad con que compra un periódico, el centro constituye igualmente una fuente inagotable de posibilidades de aprendizaje en el mismo corazón de Whitfield. Antes de conseguir llegar a esto, el equipo tuvo que trabajar muy duro, por medio de la red, para dar a conocer en el medio la Learning Shop y presentar los servicios que podía ofrecer a la colectividad.

El proyecto pone a disposición de todas las personas interesadas, una serie de servicios educativos flexibles, establecidos en función de las necesidades y el modo de aprendizaje de cada uno. Unos pueden tener necesidad de un curso individual semanal, mientras que otros utilizarán los locales para estudiar allí de forma independiente, sin necesidad de la ayuda de un formador. En el anexo se recogen una serie de testimonios sobre experiencias personales referentes a los servicios ofrecidos por la Learning Shop.

Encuesta participativa en el medio

La adopción de un «modelo de red» permitió iniciar el diálogo con todos los organismos comunitarios y quienes los frecuenta-

ban. Teníamos necesidad de una estrategia que permitiera alcanzar estratos de población que nunca se hubiere logrado a través de los organismos comunitarios. Para elaborar esta estrategia, formamos un grupo de usuarios y animadores.

Los objetivos del grupo de encuesta participativa se pueden resumir de la siguiente forma:

1. Ponerse en contacto con las personas para quienes la escolarización resultó un fracaso y una experiencia decepcionante.

2. Ayudar a estas personas a identificar los problemas con los que deben enfrentarse.

3. Ayudarles a decidirse por programas de educación y de acción en vista de los problemas encontrados.

4. Ayudarles a examinar sus nuevos conocimientos, o sus actos, para abordar los problemas de una forma más creativa o con un punto de vista más crítico.

Se podría decir que estos objetivos generales se corresponden con la descripción del proceso educativo expuesto por Paulo Freire en «Pedagogía del oprimido».

Se procedió, por tanto, a una encuesta de campo de carácter participativo para la que solicitamos la ayuda de voluntarios de la zona y utilizamos material técnico (cámara de vídeo, material de audio y aparatos de fotografía). El trabajo se realizó en cuatro etapas:

1. Reclutamiento de voluntarios entre los usuarios del servicio de alfabetización, así como de otras personas interesadas en el proyecto.

2. Formación sobre el uso del material y la forma de distribuir los documentos.

3. Solución de dudas surgidas sobre los temas estudiados en relación con el material de audio y vídeo.

4. Presentación de los documentos a la población.

Una de las tareas confiadas a algunos miembros del grupo de encuesta participativa consistía en tomar fotos de ciertos aspectos de la vida diaria. El único trabajo de los fotógrafos consistía en reponder a tres preguntas clave, a través de cada una de las fotografías tomadas: ¿cuál es el tema que ha fotografiado?, ¿por qué razón ha realizado esta foto?, ¿para quién lo fotografío?

Las fotos se presentaron seguidamente a todo el grupo para reflexionar y discutir sobre los principales temas de interés. Esta forma de abordar los problemas se traduce en el establecimiento de un diálogo abierto y franco entre los miembros del grupo. Se plantearon cuestiones fundamentales como los juicios de valor, la discriminación y los prejuicios. Finalmente, este trabajo contribuyó a consolidar el grupo y a solidificar sus fuerzas.

Una de las cuestiones suscitadas por el grupo era la desaparición, con fines prácticos, de una parte muy importante de la población durante el verano ocupada en la recogida de acianos. Los alrededores de Dundee son muy conocidos por la producción de frutas tempranas y muchos de los habitantes de la región solicitan un contrato durante el verano para la recogida de la fruta. El equipo decició, por tanto, estudiar este éxodo a través de la fotografía, captando las impresiones y dificultades de las gentes en lo referente a las habilidades necesarias para la comunicación escrita y el cálculo. Entre los testimonios recogidos, aparecen frases como ésta: «¿Cómo podría saber si se están aprovechando de mí, si no distingo ni tan siquiera la diferencia entre un kilo y una libra?».

Una vez realizado el trabajo de campo (visita a los campos de acianos) y revelados los negativos, se expusieron las fotos en las vitrinas del Learning Shop para que la gente pudiera verlas y comentarlas. Este ejercicio, al igual que otras actividades de la misma naturaleza, han animado mucho a la gente a expresar sus necesidades personales en lo referente a la adquisición de habilidades básicas.

Mother's Planing Group (*)

El Mother's Planning Group (Grupo de Planificación de Madres) está formado por trece mujeres que se reúnen una de cada cuatro noches, de forma informal y, a fuerza de discutir, acaban por revelar ciertos aspectos personales de su vida.

La encuesta participativa se estructura de la siguiente forma: una vez que se ha determinado cuáles son las preocupaciones de la colectividad, se trasladan al resto de la población.

Se trataba de los niños y la necesidad de disponer de una sala y de juguetes de goma para ellos. Nos dimos cuenta de que esto era una necesidad, sobre todo para las madres de niños con necesidades particulares, pues estos niños parecían desplazados.

La primera parte de la encuesta participativa tenía como objetivo recopilar lo que llamamos «elementos secundarios». Esta etapa de búsqueda consistía en reunir conocimientos sobre el tema. Para este fin, fuimos a buscar a los responsables de proyectos similares en la Raimbow House de Mid-Craigie y el ALP de Edimburgo.

Seguidamente concebimos un cuestionario y la gente salió a la calle para discutir sobre este tema con la población y recoger información. Paralelamente, se enviaron a muchos colegios cuestionarios sobre padres con niños que tuvieran necesidades particulares, y los colegios se encargaron de hacer llegar copias a los padres de estos niños.

El grupo mantuvo regularmente discusiones sobre la información recibida y lanzó una campaña con motivo de la creación de una sala provista de juguetes de goma. Se realizaron carteles y se invitó a otras madres a unirse al grupo.

Otro de los temas abordados fue la salud, el vandalismo, los excrementos de los perros y la inserción de los adolescentes y de los jubilados en el barrio.

(*) Las páginas siguientes relatan la experiencia de una formadora que utiliza el método de encuesta participativa con un grupo.

Se está realizando una foto-encuesta sobre el tema «No Place to Go» (no hay a dónde ir). Conduce a la falta de servicios en el barrio.

A medida que el trabajo de grupo avanzaba, se enviaron cartas, por ejemplo, a los comerciantes, a la clínica y a la guardería. Nos servimos entonces de las nuevas habilidades para realizar la campaña, la redacción de cartas, planificación del presupuesto, etcétera. Se desarrollaron nuevos cursos de alfabetización para responder a las necesidades existentes.

La encuesta participativa permitió establecer un equilibrio entre la acción y la reflexión. El desarrollo educativo se basó en cuestiones que preocupaban a la población y permitió a los miembros de grupo, adquirir seguridad y una serie de habilidades, como la capacidad de escuchar y el trabajo en equipo.

Sensibilización de los que trabajan

La mayor parte del trabajo realizado dentro del proyecto se consagró a romper el círculo del analfabetismo y de la humillación que esto conlleva, destacando las consecuencias de no saber leer, escribir y calcular. No solamente hubo que sensibilizar a la población, sino también a todos aquellos que trabajaban junto con los analfabetos de la región. Entre ellos, están los trabajadores sociales, los policías y el personal de las escuelas. Se organizó un seminario al respecto. La tasa de participación al igual que la profundidad de las discusiones y el interés por el trabajo en colaboración nos parecieron muy estimulantes.

Hace ya dos años que existe la Learning Shop, y creemos haber conseguido la integración en la colectividad y que se nos considere como uno más de sus miembros. Hemos llevado a cabo muchas cosas, gracias a la experimentación, y en gran medida se sigue por este camino, y nuevas ideas emanan de las distintas fuentes en el interior y exterior del medio. Resulta esencial que nos preguntemos constantemente sobre la calidad de nuestro trabajo, a través de la evaluación y de la reflexión.

Para concluir, me atrevo a pensar que este camino y la cuidadosa atención que hemos prestado a la población nos permitirá establecer una colaboración fructífera a fin de crear un programa educativo adaptado y elaborado por la población misma. Este

es el objetivo que continuará estimulándonos, alimentando y orientando nuestro trabajo en el marco del proyecto.

3. MODALIDADES DE FORMACION Y TIPOS DE SERVICIOS

Formación de formadores

Al principio, la participación de la población en el proyecto WABET se estableció en relación con el planteamiento de un programa educativo sin límites fijos, que sería instaurado en el medio, por y para él mismo. Esta filosofía no se ha respetado más que en cierta medida. Una de las principales dificultades encontradas tiene relación con el mito en torno a la educación y las competencias necesarias para guiar a un adulto en la alfabetización. Si añadimos a esto la falta de seguridad y de amor propio, se comprende porqué la gente del lugar dudó en muchos casos en ofrecer su ayuda. Esto hizo que fuera necesario reclutar a los formadores de otras barriadas de Dundee, más acomodadas, lo cual, desafortunadamente, llevó a pensar que la formación no podía ser impartida más que por gente de fuera.

Sin embargo, cierto número de personas de la zona se sintieron más seguros de sus capacidades, atreviéndose a responder a sus propias necesidades de aprendizaje, lo que les permitió participar en la formación de otros alumnos. Para estas personas se trata de una dificultad más que han superado; para los responsables del proyecto, esta etapa exigió esfuerzos considerables para hacer nacer la confianza y establecer lazos.

La formación de los educadores de la WABET se llevó a cabo con la colaboración del Servicio de Educación Permanente de Tayside. Se trataba de un programa preparatorio de ocho sesiones donde se abordaban los comportamientos, los conocimientos y las competencias requeridas, como la ortografía y las bases de la lectura. Este curso preparatorio debía dar a los voluntarios las herramientas básicas para comenzar a trabajar con un alumno. Sin embargo, la verdadera formación comenzó cuando el educador tomó conciencia de las necesidades particulares de cada alumno. La formación pudo entonces adaptarse para responder a estas necesidades.

Como el proyecto se alejaba del modelo tradicional de alfabetización de adultos, fue necesario ofrecer un curso suplementario a los formadores sobre el trabajo en equipo. La formación se repartió en seis sesiones y abordó temas que iban desde la dinámica de grupo a la reflexión sobre la forma de facilitar el aprendizaje de la lectura y el cálculo (dirigido, por ejemplo, a la planificación de un presupuesto o a la ayuda de los niños en la realización de sus deberes) gracias al trabajo en grupo. Esperamos que el éxito conseguido, hasta ahora, por este tipo de formación, garantizará una mayor flexibilidad en los servicios ofrecidos por la Learning Shop.

El objetivo de la alfabetización es determinar cuáles son las habilidades y las capacidades de los alumnos, para destacarlas. Una vía global, orientada hacia la persona en su conjunto contribuye a hacer que la capacidad de leer, escribir y calcular sea considerada como parte de un todo. A menudo, los analfabetos se sienten humillados y marginados, y tienen la impresión de haber fracasado, de ser rechazados por la sociedad. Gracias al trabajo de colaboración realizado en el medio, nos esforzamos en mitigar estas sensaciones.

Como se menciona en el apartado sobre metodología, la Learning Shop ofrece un abanico de posibilidades de aprendizaje: aprendizaje asistido por ordenador, formación en una empresa, educación en las familias, cursos de alfabetización, etc. Ofrece igualmente un servicio de orientación escolar, al que se puede tener acceso bien pasando a la Learning Shop, o bien al final de los cursos, para dar ocasión a los participantes de reflexionar sobre lo que podrían hacer después. Como las formas de aprendizaje difieren de una persona a otra, se han previsto diferentes grados de participación, como la enseñanza individual, el trabajo de grupo, el trabajo autónomo y la ayuda puntual que permite solucionar problemas particulares.

El libre acceso a la Learning Shop se debe en gran parte a la disponibilidad de los formadores. Para responder a las demandas inmediatas, se pone a disposición de los voluntarios el uso de los locales y del tiempo necesario para su perfeccionamiento. Se asegura su presencia continua, y se pueden detectar las necesidades particulares de formación de los voluntarios (ver anexo 2, «Testimonio de un voluntario»).

Tipos de servicios que se ofrecen

En lo referente al aprendizaje asistido por ordenador, el centro ofrece un abanico de posibilidades utilizando el ordenador a la vez como un juego y como un útil de trabajo. Además de utilizar los ordenadores durante los encuentros individuales con los alumnos, el centro ofrece un curso de iniciación, que permite satisfacer su curiosidad, dos cursos básicos sobre nociones de informática y un curso más avanzado para los que deseen profundizar en lo adquirido. Los participantes pueden también reservar un ordenador para aprender por sí mismos. Los ordenadores se utilizan para aprender el manejo de un teclado, la programación básica y las técnicas de tratamiento de textos. Además, nos servimos de la informática para facilitar la búsqueda de empleo (redacción del currículum vitae y de solicitudes) y para encontrar caminos por donde continuar su formación a partir de temas sobre las posibilidades de acceso a la formación contenida en «Traninig Access Points» (Puntos de acceso a la formación). Finalmente, la informática permite adquirir conocimientos en un terreno específico antes de continuar estudios más avanzados en un centro de enseñanza (ver el anexo 3, «Testimonio de una antigua participante»).

Existe una demanda constante de formación en empresas dado que la población de Whitfield se renueva constantemente. Desde su creación, el Partnership Whitfield se ha esforzado por poner en marcha una estrategia social, trabajar de acuerdo con el medio en las áreas de interés general. Paralelamente, esta situación genera solicitudes por parte de las personas que tienen necesidad de escribir cartas o de cumplimentar formularios y por parte de los tesoreros de las asociaciones, que desean adquirir los conocimientos rudimentarios para mantener los libros de cuentas. Se ofrecen cursos sobre Técnicas de Comunicación, principalmente sobre escritura y expresión oral, sobre la presentación oral o escrita y sobre la búsqueda y recogida de información. Estos cursos proporcionan un beneficio añadido a otros servicios de alfabetización.

Los lazos con otros organismos del medio, permiten al Learning Shop encontrar temas para el trabajo de grupo, que no siempre están relacionados con la alfabetización. Ya se han recibido solicitudes de formación en contabilidad y técnicas de secretariado por parte de los miembros de la zona. Otros han mani-

festado su deseo de adquirir métodos de estudio. Los módulos SOVTEC se han actualizado con la ayuda del Servicio de Educación Permanente, los módulos que hay actualmente se denominan «Opciones y Elecciones» (Elecciones personales) y «Comunicaciones II». De igual forma, se buscan los medios de aumentar el compromiso de la población con los servicios de formación de adultos en los colegios.

A parte de la Learning Shop, otros centros ofrecen también sus servicios. El Family Centre (Centro de Familia) de St. Matthew, proporciona servicios de guardería, recibe grupos de alumnos de contabilidad, de gente que retoma sus estudios y de creación literaria. Un grupo de padres, compuesto por hombres que asumen ellos solos la educación de sus hijos, se reúne en el Family Centre de Whitfield. Allí comparten sus experiencias y temores con el resto de los miembros del grupo y se preguntan sobre lo que la formación puede aportarles personalmente, y la medida en que esto puede llevarse a cabo. La iglesia de Fintry acoge a un grupo de Planificación de Madres, este grupo plantea temas de interés para la Comunidad tales como la salud, el vandalismo, la inserción de los adolescentes y jubilados, y la falta de servicios.

Existe un grupo que se reúne en Mid-Craigie para iniciar una encuesta sobre las necesidades de la población del lugar. Se trata de un «nuevo campo» y apenas hay interés. Será necesario que se considere una nueva forma de acercamiento.

La educación de las familias está orientada principalmente a ayudar a los padres a resolver problemas relacionados con la educación de sus hijos a través del ordenador, o reivindicando mejores servicios para los jóvenes en el barrio. Aunque existen módulos de aprendizaje realizados por la Universidad Abierta, planteaban problemas de comprensión, por lo que han sido muy poco utilizados para el trabajo de grupo.

Entre los planes más interesantes, destacan los proyectos de encuestas participativas que se basan en el método de Freire para ayudar a la población a profundizar sobre cuestiones de fondo. Tanto el grupo de Padres como el grupo de Planificación de Madres han nacido también de esta forma, en mayo de 1990, en Whitfield surgió un grupo interesado por la historia que continúa aún con sus actividades. El proyecto de encuesta participativa

que ha suscitado mayor interés es el de la recogida de acianos. Los temas y las fotografías al respecto se han clasificado en un álbum para que puedan ser utilizadas en la etapa de análisis. Sobre un proyecto de naturaleza similar que trata sobre los graffiti que cubren los muros de Whitfield, también se ha montado sobre un álbum de fotos para ser discutido por la colectividad.

Principales dificultades

Se han enumerado un cierto número de factores que han perjudicado la dinámica de los sucesivos encuentros entre los alumnos y los formadores tras el primer contacto. Hay que señalar la dificultad para comunicarse con los alumnos por teléfono, así como otros factores de orden social, financiero o personal. En agosto de 1990 se organizó un nuevo servicio de orientación, que funciona a partir de una lista de voluntarios con experiencia, que pueden ayudar rápidamente a las personas interesadas y trabajar para crear una primera retroacción positiva. Para los educadores, trabajar en un barrio desfavorecido, que se encuentre desprovisto de servicios apropiados para los niños y donde la gente es poco receptiva, plantea grandes problemas. Gran parte del trabajo del equipo consiste en encontrar los medios para asegurar servicios para los niños y resolver los problemas de dinero en colaboración con otros organismos locales.

Nos hemos dado cuenta, que desde el comienzo de la Learning Shop, el clima distendido y abierto que reinaba en el centro y en la dinámica utilizada para la educación de adultos, corrían el riesgo de acarrear cierta relajación. En consecuencia, han tenido que imponerse un determinado número de reglas básicas a los participantes, para que exista un equilibrio entre la formación y la socialización.

Todas las medidas tomadas por el WABET son fruto de un diálogo sincero entre los animadores y la colectividad sobre sus preocupaciones, ésta es la razón por la que se han producido resultados tan positivos.

4. CONSECUENCIAS IMPORTANTES EXTRAIDAS DE ESTE PROYECTO

Entre las conclusiones del proyecto, habría que preguntarse cuáles han sido las causas que permitieron al WABET ofrecer a

los alumnos los servicios de alfabetización más apropiados y hacer que los organismos de financiación comprendieran su labor.

La primera conclusión se refiere al tiempo que hay que dejar pasar para que las cosas se pongan en marcha, principalmente en los medios más necesitados. Los organismos financiadores no tienen que pretender obtener inmediatamente los frutos de un proyecto de tal envergadura, ya que se trata de una operación a largo plazo. Se necesita tiempo para ganar la confianza de la población, que naturalmente desconfía de los «profesionales» de la animación social. A menudo, la gente los ve como misioneros, que se marcharán tan pronto como hayan terminado su trabajo. Frecuentemente, los animadores se culpan a si mismos de la imagen que proyectan.

Nos hemos dado cuenta de que mientras se escucha a la población y se trabaja con ella, se puede formar una asociación válida que, como diria Blair Denwette, se convertirá en un programa educativo adaptado a la colectividad, implantado en el medio y, por encima de todo, construido por la población misma.

Tener en cuentá el entorno, formar redes y concebir un programa educativo, necesita gran número de recursos, principalmente recursos humanos con gran disponibilidad y dinero. Hemos aprendido, gracias al proyecto, la importancia de obtener una financiación apropiada, para pagar a personal del centro y para asegurar el uso de la red y la extensión de los servicios. Las entidades que financian los proyectos tienen tendencia a conseguir la mayor rentabilidad con el menor gasto. En este campo, los resultados fiables y duraderos, son posibles normalmente si se dispone de los fondos suficientes. La gente no acude simplemente a un centro para obtener información, sino que quieren saber lo que se les ofrece y, por consiguiente, son necesarios unos mecanismos de difusión de información, cuyo coste, forzosamente, deberá ser soportado por alguien.

En lo que concierne a la publicidad, el proyecto ha demostrado claramente que los anuncios sobre los cursos eran del todo ineficaces, mientras que dirigirse directamente a la gente interesada, o no, por el tema, ofrecía mejores resultados. Los carteles y folletos producían escasos efectos inmediatos, y la publicidad realizada por los mismos alumnos, los formadores y los voluntarios se mostró como el medio más eficaz para atraer a la población local.

En lo referente al programa educativo, en gran número de zonas de prioridad social, tuvo que plantearse el proceso de alfabetización de forma indirecta. Muy poca gente está dispuesta a solicitar ayuda para aprender a leer y a escribir, pero por el contrario, muchos están interesados en adquirir habilidades técnicas básicas, como el uso del tratamiento de textos. Para ambos casos, se plantea el mismo objetivo, es decir, ofrecer la posibilidad de mejorar la capacidad fundamental de la comunicación sirviéndose de aquellos medios que resultan más atractivos.

Resulta esencial destacar cierta flexibilidad y voluntad de adaptación de los métodos de alfabetización para hacerlos coincidir con la idea confusa que tienen los alumnos de sus necesidades educativas, ya que si no, abandonarían el servicio.

La imagen del proyecto es determinante, tanto en lo que se refiere a la nueva tecnología, como a la finalidad del mismo. El fin que pretendía el WABET era la formación, por tanto todos los alumnos han trabajado para conseguir los objetivos de aprendizaje que se habían marcado a corto plazo. Estos objetivos se volvían a definir seguidamente, con lo cual los alumnos no acudían tan sólo al centro para encontrar un buen ambiente en el que sentirse a gusto.

Este proyecto ha suscitado gran interés en los organismos de todo el país, puesto que es el único de este tipo que existe en Escocia. A veces, las visitas de aquellos que se interesan al respecto, parecen captar toda la atención en detrimento del trabajo real del centro. El interés demostrado, así como las cuestiones planteadas por nuestros métodos de trabajo, nos han permitido replantearnos y evaluar constantemente nuestra labor y nuestra filosofía.

El WABET constituye una especie de puente entre los organismos de alfabetización y el sistema escolar. En realidad, allí se pueden adquirir los conocimientos básicos, y después aprovechar las posibilidades que ofrece el proyecto, para completar la formación. Debemos recordar que un adulto, que no esté familiarizado con este tipo de actividades, puede sentirse a la vez asustado y atraído por el esfuerzo que requiere la realización de unos estudios. La orientación educativa ha jugado un papel determinante, ha ayudado a todos aquellos que han dado los primeros pasos para retomar los estudios, a ver de una forma más

clara sus aspiraciones y los caminos que podían elegir. Los servicios de orientación, ofrecidos a la Learning Shop y a los grupos de alumnos, han constituido un medio esencial para cerciorarse de que la gente conocía las posibilidades y las opciones que se les ofrecían.

Finalmente, hemos podido constatar cuál era la importancia del proyecto en lo referente al perfeccionamiento de los recursos humanos. Ya hemos discutido sobre la eliminación de las diferencias entre alumnos y educadores. También hemos hablado ya de la confianza en sí mismos de todas las personas inscritas en el programa educativo. Toda persona que participa en un programa de este tipo, ejerce una influencia positiva sobre su familia, sobre su entorno y sobre la economía en su conjunto. Puesto que cada alumno es susceptible de influenciar directamente al menos a tres personas (un niño, su conyuge, un familiar o un amigo), las ventajas para la colectividad, a largo plazo, son incalculables. La revalorización de un entorno, sea cual sea su naturaleza, no puede hacerse sin el apoyo incondicional y la participación de todos. Si se consigue motivar a alguien, se estará más cerca de conseguir el objetivo.

5. ANEXOS

ANEXO 1

1. Red WABET.
2. Whitfield Labour Club (Asociación de Trabajadores de Whitfield).
3. Fintry Womans Section (División de Mujeres de Fintry).
4. Servicios sociales.
5. St. Matthew Family Centre (Centro de Familia de St. Matthew).
6. Social Work Department (Ministerio de Asuntos Sociales).
7. Organismos locales (públicos).
8. Whitfield Health Steering Group (Grupo de Orientación para la salud de Whitfield).
9. Servicios de salud.
10. Fintry Health Clinic (Clínica Médica de Fintry).
11. Biblioteca de Whitfield.
12. Servicios de educación.
13. Organismos locales (privados).

ANEXO 2

LA FORMACION DE UNA EDUCADORA VOLUNTARIA

Me llamo Maureen Smith, tengo treinta y nueve años y cuando era ama de casa, descubrí que, por primera vez desde hacía muchos años, no tenía que preocuparme más que de mí misma. Dado que mi hijo se había independizado y que mi marido trabajaba, no me quedaba más que llevar a cabo los proyectos que tenía en mente.

Yo había dejado de trabajar hacía diez años. La mayoría de los empleos que había tenido estaban relacionados con trabajos de secretaria. Cuando comencé a buscar trabajo, me di cuenta en seguida que desconocía el material nuevo que se utilizaba ahora en las oficinas, ya fueran tratamientos de texto, ordenadores o fotocopiadoras.

Por tanto me informé sobre la educación complementaria y es así como oí hablar de la posibilidad de trabajar como voluntaria. En seguida llamé a D. Brian Maddox, de la calle Mitchell, quien me invitó a charlar con él. Debo admitir que por aquel entonces, ignoraba incluso que pudiesen existir servicios como el de la alfabetización. Había oído hablar, en la televisión y en los periódicos, de los problemas que planteaba el analfabetismo, pero hasta que no hablé con Brian, no comprendí hasta qué punto la gente, que no sabe leer ni escribir, tiene dificultades a la hora de desenvolverse en la vida diaria.

Brian me dio documentación, así como el nombre de las personas que podrían informarme. Entre estos nombres se encontraba el de la señora Blair Denwette, de la Learning Shop de Whitfield, y conseguí una cita. Esto sucedió en diciembre de 1990, y desde entonces, tengo la impresión de haber aprendido mucho. Me inscribí en un curso de formación para educadores, pero las clases comenzaban a partir del 15 de enero. Cuando expliqué que no poseía gran experiencia, especialmente en informática, Blair me recomendó, para mi gran sorpresa, pasar algunas horas en el centro y ofrecer mi ayuda en lo que fuera necesario. Me resultó fácil aceptar, pero acudir a la Learning Shop sin unos conocimientos básicos, era otra cosa. La mañana del 3 de diciembre de 1990, me presenté como había convenido en Whitfield. Al final del día, sentí por primera vez desde hacía mucho tiempo, que ha-

bía realizado algo. El personal, que era muy amable y servicial, me enseñó el centro. No había nada que pudiera sorprenderles, yo soy de esas personas que hacen preguntas todo el tiempo, pues bien, encontraban respuesta a todas mis preguntas.

Desde el principio estuve muy a gusto, se me animaba y dirigía, de forma que comencé a darme cuenta de que, quizá, podría especilizarme en algo para ayudar a los demás.

Al final de la primera semana, ya había conseguido aprender los rudimentos de la informática. Para mí, lo más importante era que, después de ver y escuchar todo lo que se hacía o decía en el centro, estaba asombrada de todos los servicio que se ofrecían, pero sobre todo me sorprendían los medios empleados por el personal para ocuparse de los nuevos alumnos. No había nada que los empleados no pudiesen hacer. Si no estaban en condiciones de proporcionar toda la ayuda necesaria por si mismos, no dejaban a nadie estar sin hacer nada. Se esmeraban en tratar de encontrar una solución a cualquier tipo de problema.

El mes de diciembre estaba a punto de terminar, y yo comenzaba a sentirme segura en mi trabajo y tenía prisa porque llegase la hora de mi verdadera formación, esperando que yo también podría convertirme en una formadora voluntaria.

Un día, mientras que el personal preparaba el material para el curso de uno de los grupos, me ofrecí para ayudarles, y me encargaron hacer las fotocopias. Tenía que ampliar un texto, pero no conseguía descifrar lo que estaba escrito, y por tanto pregunté qué era aquello. Para mi sorpresa, se trataba de felicitaciones de Navidad y de Año Nuevo escritas en gaélico. Podría haber sido francés, alemán, árabe o cualquier otro idioma, y fue entonces cuando me di cuenta de lo que debían sentir las personas que eran incapaces de leer el inglés. Pensé que sería un buen ejemplo a utilizar para hacer comprender lo que se puede sentir cuando no se sabe leer.

Unos días antes de cerrar el centro con motivo de las vacaciones de fin de año, una de las formadoras se vio indispuesta por razones de salud, y no pudo avisar a la alumna que debía recibir. Cuando la alumna llegó al centro, me pidieron si podía ayudarla. Debo reconocer que estaba al mismo tiempo impresionada y nerviosa. En seguida me sentí bien con la alumna, y me

di cuenta de que esto me divertía mucho. Había observado a los educadores durante algunas semanas, pero sin darle mayor importancia, ya que parecía que todo era muy fácil. En ese momento, y no antes, comprendí la necesidad de recibir una formación.

Cuando se marchó la alumna, pedí a la señora Audrie Taylor que me explicase algunas cosas. En un momento dado, le expliqué que la alumna había empezado a hablarme de sí misma, y que este tema me agobiaba. Comprendí que no sabía como decírselo sin ofenderla.

Audrie me confirmó que me había observado y que había hecho lo que debía. Sin embargo, como he dicho antes, fue en este momento cuando me di cuenta de que las apariencias engañan.

Me gustaría terminar diciendo que deseo aprender lo suficiente para transmitir mis conocimientos a otros y conseguir ayudarles. Intentando conseguir este objetivo, he aprendido mucho de mí misma.

Le estoy muy agradecida a Blair por la oportunidad que me ha dado. Incluso si no tengo éxito con el curso de formadora voluntaria, las semanas de formación no se habrían perdido, porque he aprovechado realmente la experiencia.

ANEXO 3

TESTIMONIO DE UNA ANTIGUA ALUMNA

Llevaba en paro desde hacía seis meses y no tenía ninguna experiencia en el tratamiento de textos. Facilité mis datos a la oficina de empleo de Whitfield y me pusieron en contacto con WABET. Asistía todos los martes al curso. En seguida encontré un empleo y continué asistiendo durante la hora de la cena, los miércoles. Al cabo de diez sesiones en WABET, me había familiarizado un poco con el tratamiento de textos. El personal de WABET me ayudó mucho, yendo etapa por etapa, y repitiendo todo aquello que no había comprendido bien.

Creo que ya no tengo necesidad de asistir al curso, puesto que mi jefe me ha inscrito en un curso intensivo de tratamiento de textos.

VIII.

INVESTIGACION PARTICIPATIVA Y ALFABETIZACION: ¿DONDE ESTAMOS?

Mary Hamilton.
Roz Ivanic.
David Barton.
Universidad de Lancaster.
Gran Bretaña.

VIII.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA Y ALFABETIZACIÓN: ¿DÓNDE ESTAMOS?

1. INTRODUCCION

En el presente artículo vamos a describir nuestras tentativas de enlazar la investigación y la práctica en el terreno de la alfabetización de adultos. Expondremos nuestros objetivos, el grado en que los hemos cumplido y las principales reglas prácticas que sustentan nuestro proceso. Trataremos también de relacionar nuestra labor con otros trabajos similares que han enriquecido nuestras propias ideas.

Aunque pertenecemos a la Universidad, trabajamos a título de miembros del grupo de Investigación y Práctica en Alfabetización para Adultos (RAPAL), en estrecha colaboración con los facultativos y los estudiosos de la alfabetización que intentan buscar nuevas formas de reflexión en relación con su experiencia y nuevas formas de utilizar sus conocimientos. Síntesis de ideas que provienen de numerosas fuentes, el presente artículo servirá, o al menos así lo esperamos, a quienes estén interesados en descubrir nuevos modelos de investigación sobre la actividad humana, que nos permitan compartir poderes y conocimientos y confirmar la validez de experiencias de primer orden como fuentes de información, tan válidas como las medidas «objetivas» habitualmente utilizadas.

2. ¿QUE SIGNIFICA LA INVESTIGACION?

¿Qué significa la investigación?, ¿es una labor diaria?, ¿cuáles son las actividades que podemos considerar parte de la

investigación? A veces es difícil determinar si una actividad constituye o no un trabajo de investigación, como por ejemplo hacer firmar una petición para convencer al Consejo Municipal para instalar farolas en las calles, intentar descubrir las razones que empujan a la gente a incorporarse a un grupo de alfabetización; informarse sobre las posibilidades de aprendizaje que desearían tener los vecinos de un barrio; descubir por qué la gente pone puntos en determinados sitios cuando escribe; preguntar a la gente sobre sus impresiones acerca de las variaciones regionales de su idioma, construir el retrato de la escuela de hace veinte años; intentar saber si las escuelas de su barrio están interesadas en formar grupos de ayuda para los padres y descubrir lo que funciona y lo que no funciona; tratar de encontrar lo que les gusta a los estudiantes de un grupo de alfabetización, demostrar que la dislexia es un problema real.

Bajo nuestro punto de vista, todas estas actividades requieren un trabajo de investigación. La investigación consiste en plantear una serie de cuestiones, identificar las tendencias generales y buscar, de forma sistemática, la información que necesitamos para responder a estas preguntas. Quizá la investigación sea útil para convencer a ciertas personas de algo que ya saben, y consista entonces en encontrar la forma de recopilar la información y transmitirla. Para mayor información y ejemplos referentes a la definición de investigación, consultar el Boletín Rapal, números 9 y 12, Ivanic y Baynham, 1985; Lobley, 1988, y Barton y Murphy, 1990).

3. ¿POR QUE INTENTAR UNIR LA INVESTIGACION Y LA PRACTICA?

Lo normal es reservar la investigación a un puñado de especialistas como los funcionarios, periodistas, universitarios. Algunas personas se encargan de realizar las preguntas y en cuanto al resto, que son la mayoría, su papel se limita a responder. Sus propias preguntas no se tienen en cuenta y parece que no se les da importancia. Denominamos al modelo tradicional de investigación «investigación objetiva», lo que hace sobreentender que es imparcial y que refleja mejor la realidad. Sin embargo, esta investigación se hace desde el exterior, y muestra, por tanto, la opinión de las personas que no saben lo que se puede sentir en la situación en cuestión y para quienes las posturas no son tan impor-

tantes como para los que están directamente interesados. Este distanciamiento se percibe como una ventaja. Sin embargo, también podemos afirmar lo contrario y decir que observar desde fuera limita la comprensión de las cosas, así como la capacidad de actuar para transformarlas. El punto de vista de tal investigación no es ni objetivo ni imparcial, tan sólo es diferente. Si no se compara con los puntos de vista internos, corre el riesgo de ser muy parcial.

Retomamos las palabras de un facultativo americano: «ante este marco, raramente consideramos a las personas normales con la capacidad suficiente para conocer su propia realidad..., las personas son sujetos de investigación y el conocimiento acerca de su vida ha sido creado y transmitido por expertos» (Traducción del inglés, Gillespie, 1989).

El modelo tradicional de investigación ha contribuido a reforzar las barreras que separan a los investigadores de quienes son objeto de investigación, a los universitarios de los facultativos, construyendo así una barrera desde la que se observa de forma desconfiada. Esta barrera constituye, en la práctica, un obstáculo para el trabajo en equipo.

No estábamos satisfechos con los métodos empleados por la investigación tradicional, con lo que se consideraba fuente válida de información y con el hecho de que ciertos elementos se habían obviado. Estábamos decepcionados por la forma en que se percibía la investigación en razón de estos factores. Por eso intentamos introducir otro modelo de alfabetización. En el Reino Unido, el campo de la educación de base de adultos se ha desarrollado rápidamente, gracias a numerosas innovaciones, pero con pocos recursos. Generalmente no se han difundido a gran escala estos estudios, que todavía están sin redactar, u otro tipo de actividades relacionadas con proyectos innovadores, por más que sistemáticamente se haya asegurado su seguimiento.

Cuando apareció el grupo Rapal, prácticamente no se había realizado ningún trabajo de investigación sobre este tema. Tras diez años de experiencia en educación de base en el Reino Unido, muchos de los que se interesaban por el tema sintieron la necesidad de volver atrás para reflexionar sobre todo lo que había pasado. En el Reino Unido la educación de base se ha desarrollado bajo la fuerte influencia de una filosofía centrada en el

alumno, opuesta al modelo tradicional de investigación. De aquí la posibilidad y la necesidad de hacer las cosas de otra manera.

4. NUESTRAS ACCIONES (Y OTRAS)

Al principio, estábamos al corriente de algunos trabajos anteriores que se acercaban al trabajo de alfabetización, como pueden ser las investigaciones llevadas a cabo por profesores en los colegios (Rudduck y Hopkins, 1985; Duckworth, 1986), publicaciones de organizaciones comunitarias (Morley y Worpole, 1982; Fritzpatrick, 1990), el concepto de desarrollo comunitario (Lovett, Clarke y Kilmurray, 1983), los principios de Paulo Freire y la noción de educación popular que se extrae de su trabajo (Freire, 1985; Kirkwood, 1989; Arnold y Burke, 1983). A medida que avanzábamos en nuestro camino, nos dábamos cuenta de que la gente perseguía los mismos objetivos que nosotros, aunque en otros campos o en otros aspectos. Entre otros, autoras feministas e investigadores al acecho de nuevas formas de documentar la experiencia y los puntos de vista de las mujeres (Roberts, 1981; Spender, 1980; Olson, 1980; Acker, Barry y Esseveld, 1983), historias de la tradición oral (Duffin, 1989), la investigación-acción de los organismos de educación o de otros (The Tal Workshop Group, 1982; Goswami y Stillman, 1987; Reason, 1988), investigación que, por lo general, es a pequeña escala, centrada en una serie de situaciones determinadas, un problema o una innovanción, y consiste en recopilar los cambios a medida que se vayan produciendo.

Todas estas prácticas llevan a una concepción «participativa» de la investigación, según la cual las personas ocupadas en la investigación tienen derecho a consultar los trabajos, así como las conclusiones que se obtengan (ver Hall, 1984; Participatory Research Network, 1982).

Todavía descubrimos indicios que se acercan a nuestras preocupaciones, lo que nos permite articular de forma más clara lo que consideramos como los cimientos de nuestro proyecto, los principios clave de un acercamiento participativo de la investigación en materia de alfabetización. Nuestros propios trabajos intentan descubrir sobre todo, el sentido que dan los adultos al analfabetismo, sus usos de lectura y escritura y sus formas de aprender. Sin embargo, quienes aprenden a leer y a escribir no

tienen, necesariamente, una visión tan estrecha de como pueden utilizar la investigación para sus propios fines. A medida que se hacen oir durante la investigación, los procedimientos cambian.

El grupo Rapal inició sus actividades organizando una serie de conferencias que permitian a facultativos e investigadores encontrarse. Aunque nuestro primer objetivo fuera formular las cuestiones en las que basar la investigación, rápidamente nos inclinamos por temas más generales, como la investigación en sí y lo que ésta engloba; lo que nos llevó a criticar el modelo tradicional y el qué y el porqué, y a quién beneficia. El primer paso fue formar una red, principalmente dentro del Reino Unido, pero abierta también a quienes partiesen de la misma línea de pensamiento en otros países. Fue en este momento en el que el grupo Rapal publicó su primer boletín periódico, que permitiría tratar la investigación de forma accesible y dar a conocer los trabajos y los proyectos que, de otra forma, no se hubiesen publicado nunca. La redacción y la publicación del boletín fueron fruto de un trabajo colectivo, gracias al cual hemos podido reforzar nuestros lazos y definir de forma más clara nuestros fines.

Nos gustaría hablar aquí de otras dos actividades que nos han permitido empezar a crear nuevas relaciones y a descubrir las dificultades y las satisfacciones que nos reservaba nuestro trabajo de acercamiento entre la investigación y la práctica.

En primer lugar, organizamos unos talleres relacionados con los métodos de investigación que requerían al mismo tiempo la participación de los alumnos y de los profesores de educación de base. Después empezamos a colaborar con las personas que estaban aprendiendo nuevas formas de escribir, para poder estudiar los procesos y los cambios que intervienen en el transcurso de este aprendizaje.

5. TALLERES DE INVESTIGACION

En primer lugar describiremos los talleres de fin de semana sobre investigación que ayudamos a poner en marcha. Uno lo habia organizado el «Lee Community Education Centre» de Londres, y el otro el «Brandford Community College» y el «Ilkley Community College», situados ambos en el norte de Inglaterra. Las conclusiones obtenidas en estos talleres se recogen en los artículos del Rapal

Bulletin, y en otro artículo más exhaustivo (ver el Rapal Bulletin, n.º 9 y 12; McMahon y al., 1991). Estos talleres estaban inspirados en un modelo de seminarios de fin de semana organizados anteriormente por la National Federation of Voluntary Education Schemes (NVFVES). En el transcurso de este seminario, estudiantes, tutores e investigadores se reunieron para tratar de llevar a cabo un proyecto colectivo, que realizaron juntos después y del que redactaron un informe (Mace and Moss, 1988).

Cada reunión trataba sobre un nuevo punto. Durante el seminario del Lee Centre, se desarrollaron sesiones técnicas de investigación, en las que se abordaron los siguientes puntos: técnicas de entrevista, casos de dislexia, dinámica de grupo, reclutamiento de formadores negros, uso del vídeo, elaboración de cuestionarios, anécdotas personales y, por último, redacción y publicación de los resultados de la investigación.

En el Seminario celebrado en Bradley Community College, pequeños grupos trabajaron en la planificación de su proyecto de investigación, mientras que otras personas analizaban la información que aportaban. Los proyectos iniciados en este fin de semana fueron el intercambio entre dos grupos, videos sobre los cambios observados durante el aprendizaje, comprender el aprendizaje en grupo, inscribirse en un curso y asistir a él (proyecto de investigación y publicidad), escribir una historia y realizar una encuesta sobre lo que es el analfabetismo.

Como era de esperar, se obtuvieron muchos elementos positivos (esperados o no) de estos talleres, y aprendimos mucho de nuestros errores.

Era importante que la gente formase pequeños grupos, la mejor fórmula parecía formar equipos de dos o tres estudiantes, a los que se uniría un tutor al que conociesen bien. Esta fórmula permitía a la gente preparar en común los talleres y, quizá, la posibilidad de continuar trabajando juntos. Esto permitía también estar seguro de que todos los estudiantes se ayudarían entre sí y de que recibirían el apoyo de un tutor a lo largo del fin de semana. Cada vez nos dábamos más cuenta de esta necesidad de ayuda a medida que nos reuníamos. Idealmente, la planificación del taller debía hacerse con la cooperación de todos los participantes en el seminario, sin excepción, pero esto era difícil de realizar dada su dispersión por todo el país. El principio de los

pequeños grupos, presentando cada uno sus puntos de vista y sus planes, constituyó un primer paso hacia la organización colectiva. Esto deja muchas responsabilidades y trabajo de planificación en manos de un pequeño grupo de personas.

La gente se presentaba en los talleres con objetivos diferentes que, a menudo, no estaban muy bien definidos. En tales casos, había que determinar lo antes posible lo que la gente debía eliminar de los talleres para evitar cualquier confusión. Primero, había que conocerse para que la atmósfera fuera más distendida durante el aprendizaje. Para conseguir esto, hubo que buscar los medios para romper el hielo, por ejemplo proponiendo juegos. Esto debe hacerse desde la llegada de los participantes. Es necesario entender desde el principio ciertas reglas básicas que permitirán a los participantes ofrecer su ayuda o pedirla según las necesidades. En Bradford se establecieron las siguientes reglas:

1. Designar un «controlador de palabras» (es decir, alguien encargado de pedir que se expliquen las palabras difíciles, los términos especializados y las abreviaturas).

2. Designar un secretario para tomar notas.

3. Procurar que todos los textos se lean en voz alta.

4. Controlar que cualquier persona que quiera decir algo, pueda hacerlo.

5. Asegurarse de que todos asimilan bien lo que se dice.

6. Cuidar de que todos aquellos que tengan dificultades para escribir, reciban ayuda.

Por último, un taller eficaz debe poseer una estructura flexible y dar el suficiente tiempo a los participantes para asimilar el tema. Aunque sea importante planificar las sesiones previamente y que los organizadores estén bien preparados, también es necesario poder hacer frente a los imprevistos. Ciertas necesidades aparecen sólo durante el fin de semana. Así que debemos estar capacitados para responder, reorganizando el calendario, para tener en cuenta nuevas actividades. Por primera vez en Bradford, recibimos a un grupo extranjero, de Alemania. Al principio nos

preocupó la forma en que se desenvolvería, sobre todo por problemas de idioma. En seguida nos dimos cuenta de que la presencia de este grupo era un éxito. Todos nos beneficiamos de la traducción, ya que tuvimos que esforzarnos para expresarnos claramente y ralentizar el ritmo para permitir a cada uno verificar si se habían comprendido las actividades de la misma forma.

6. LA INVESTIGACION DERIVADA DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Planteamos ahora un tipo de actividad muy diferente, en la cual un investigador trabaja con los alumnos en un proyecto de pequeña envergadura. Roz Ivanic describe aquí dos ejemplos de trabajo efectuados de esta forma, con gente que estaba aprendiendo a leer y escribir en el Lancaster Collegeof Adult Education. En cada caso, la investigación se realizó en el marco de una enseñanza individual, de forma que se adaptaba naturalmente a las actividades ordinarias del programa.

Investigación sobre la puntuación

«Durante estos trabajos de investigación, conversé con diez personas que estaban aprendiendo a escribir borradores de textos que ellos mismos redactaban para el periódico del colegio. En un curso normal, sin duda no habríamos revisado cada uno de los puntos y las comas que apareciesen en el texto, ni las ocasiones en las que se había omitido la puntuación, sin embargo eso es lo que hicimos, dado que se trataba de un trabajo de investigación. Por esta razón los alumnos no consideraron mis comentarios sobre su manera de puntuar como correcciones o críticas negativas, sino que por el contrario, abordamos la cuestión con curiosidad, preguntándonos el porqué los puntos y las comas debían colocarse en determinado lugar y por qué razones no se habían colocado en otra parte. Los alumnos tuvieron las mismas ventajas que habrían tenido en el curso individual, y aprendieron mucho sobre las reglas de puntuación gracias a nuestras discusiones.»

«Realizamos una grabación de todas estas discusiones; yo escuché después las cintas para tomar nota de las explicaciones que daba cada uno de su elección a la hora de utilizar el punto o la coma. Dividí los métodos de puntuación en cuatro categorías: la

'puntuación en función de la cantidad', la 'puntuación por el oído', la 'puntuación en función del sentido', y la 'puntuación en función de la estructura'. Recopilé entonces el número de veces en las que se había utilizado, al azar o de forma razonada, cada uno de estos métodos de puntuación. Pude comprobar, por ejemplo, que el sistema de puntuación funcionaba mejor para las comas que para los puntos.»

«Registré los resultados de dos formas. Por una parte redacté un corto artículo en el periódico del colegio para informar a los estudiantes y a los tutores de lo que habíamos descubierto, con el fin de ayudarles en sus trabajos posteriores. Por otra parte, publiqué un artículo más exhaustivo basado en la lingüística (Ivanic, 1988).»

Investigación sobre los problemas de identidad en relación con la escritura convencional

«Esta investigación es el fruto de mi trabajo como voluntario en el colegio, primero en colaboración con M. John Simpson, y después con Denise Roach. Se trataba de dos jóvenes, que abandonaron el colegio antes de haber obtenido sus diplomas, y que habían vuelto después, a la edad de veinte años. En ambos casos, transformamos las sesiones de enseñanza en sesiones de investigación. La diferencia entre la investigación y la enseñanza es muy sutil. Respecto a la enseñanza, les sugerí métodos para mejorar su escritura; en lo referente a la investigación, discutimos sobre su forma de escribir, sobre los aspectos que la diferenciaban de la escritura convencional y de lo que consideraban que se podía hacer al respecto. Más que hablar de la forma correcta de escribir, Denise y John trataban de encontrar buenas razones para dejar su texto tal cual. Tras nuestras discusiones, ganaron la suficiente seguridad para defender su propia forma de escribir. Creo que la principal diferencia estaba en nuestra relación. En enseñanza yo era «el experto», el tutor. En investigación formábamos un equipo de investigadores, donde cada uno aportaba ideas diferentes sobre el problema con el que nos enfrentábamos. Parecía que al transformar la enseñanza en investigación, estábamos aplicando dos principios fundamentales de la educación de base, mantener la igualdad entre adultos y dar poder a los alumnos. John y Denise afirmaban haber aprendido mucho sobre escritura durante las sesiones, aunque no hubiéramos tratado el tema de la acentuación; es decir, que ellos no tenían el sentimiento de haber consagrado su tiempo a investigar para mi único beneficio.»

«John y yo trabajamos así durante dos años. Pensamos que quizá sería bueno recoger por escrito nuestras observaciones en equipo. Titulamos nuestro primer trabajo «Clearing Away the Debris: Learning and Researching Academic Writing.»

«Compusimos el título de la misma forma que habíamos redactado el texto. Cada uno de nosotros escribió su versión del texto y luego las juntamos. 'Clearing Away the Debris' era la idea que tenía John sobre nuestro método común de trabajo; 'Learning and Researching Academic Writing' se correspondía con mi descripción, más árida, sobre lo que estábamos haciendo. El texto se publicó en el Rapal Bulletin (1988). Desde entonces, hemos redactado un artículo mucho más amplio destinado a una obra (Ivanic y Simpsom, 1991). Mientras tanto, Denise y yo habíamos empezado a trabajar juntos y a poner conjuntamente nuestras ideas por escrito (Ivanic y Roach, 1990). Creíamos que era especialmente importante escribir en un estilo comprensible para los demás estudiantes y tutores. A este respecto, John y Denise eran quienes vigilaban constantemente mi forma de escribir.»

«La investigación debe permitir situaciones de enseñanza y aprendizaje individual. A veces ocurre que los estudiantes discuten un texto con el tutor para encontrar los medios de mejorarlo. Al poner por escrito estas discusiones, pueden recopilar documentación que pueda resultar de interés para otros, en una palabra, hacen avanzar la investigación.»

7. ¿COMO UNIR INVESTIGACION Y PRACTICA O COMO APORTAR CAMBIOS?

Paulo Freire demostró muy bien cómo la alfabetización representa una forma de poder. Cuando ésta se impone en función de fines externos a las personas, les convierte en «esclavos», mientras que la alfabetización que surge del deseo que tiene la gente de comunicarse y ejercer una acción sobre el medio, da poder. Se puede afirmar lo mismo de la investigación, ya que no es imparcial, sino que sirve siempre a determinados intereses. Nuestro trabajo consiste en velar por lo que la investigación sobre alfabetización representa para los objetivos de los alumnos. En consecuencia, el principio fundamental de este proceso, si existe alguno, consiste en «repartir el poder».

Entre los temas comunes a las actividades enumeradas en el presente texto, resaltamos la de tomar la palabra y romper el silencio, hacerlo de forma que se amplíen las ideas y las experiencias dejadas a un lado por la investigación tradicional. Nuestra concepción de investigación implica también una serie de resultados. La reflexión y el descubrimiento deben estar estrechamente ligadas a la acción. A menudo, hacemos hincapié en la búsqueda de soluciones. Por tanto, en el seno de los grupos de alumnos, insistimos en el hecho de que cuando enseñamos y aprendemos, estamos llevando a cabo una forma de investigación, y que dividir las actividades en distintas parcelas no tiene ningún sentido.

¿Cómo podemos dividir nuestro «poder», dar voz a los alumnos y unir la reflexión a la acción? Estas son las grandes etapas prácticas que hemos juzgado indispensables para establecer los lazos entre la investigación y la práctica.

- **Los alumnos fijan los objetivos de la investigación**

Este es un punto determinante, y de todos los puntos probablemente, el que tendrá mayores repercusiones. Gracias a nuestros seminarios sobre investigación, hemos encontrado un medio de conseguir este objetivo. Tenemos que inventar una nueva forma de seminario y crear una especie de tribunal en el que la gente pueden encontrarse e intercambiar realmente sus conocimientos. Esto permite que investigadores, profesores y alumnos discutan entre ellos, tengan ocasión de reflexionar sobre sus experiencias, similares o diferentes, y juntos, establecer los objetivos y determinar cuáles son los problemas. La financiación es un elemento importante para asegurar la participación de todos. Ha sido necesario para ambos seminarios sobre investigación, encontrar fondos para pagar los gastos de desplazamiento, el alojamiento y la comida de los alumnos.

- **Los alumnos participan en las decisiones y no son meros objetivos de investigación**

Esto significa que hay que plantearse un esquema de trabajo, decidir sobre el método de investigación a emplear y tomar parte en todas las etapas, consistentes en la recopilación y archivo de

los datos, interpretación de los resultados e intervención en el momento de la redacción de textos. Esto quiere decir también que se discutirá libremente sobre el objeto de la investigación y su funcionamiento.

Esta investigación participativa proporciona importantes resultados, que la sitúan por encima de la investigación tradicional.

En primer lugar, los alumnos piensan que investigar sobre su propio aprendizaje les ayuda a comprender su desarrollo y les facilita el aprendizaje posterior. De esta forma, la investigación nutre a la práctica.

En segundo lugar, los alumnos tienen derecho a conocer las técnicas de investigación empleadas, ya que resulta positivo saber dirigir las entrevistas, diseñar los cuestionarios y redactar un informe de forma que pueda convencer a otras personas.

En tercer lugar, dado que los alumnos están incluidos en el proceso de investigación, comprendemos mejor sus ideas, sus comentarios, sus puntos de vista y sus percepciones, que si se les considera simples sujetos de estudio. En consecuencia, los resultados de la investigación son más ricos. Hemos intentado ilustrar lo mejor posible este aspecto con el ejemplo de los signos de puntuación.

Por último, con la investigación participativa, nos aseguramos de que se utilizan diversas fuentes de información igualmente importantes. Es una forma de basarse en un principio según el cual las experiencias de primer orden constituyen fuentes válidas de información y un complemento esencial a las fuentes de información y a los puntos de vista externos.

- **Alumnos e investigadores colaboran en la redacción de los resultados de su investigación**

Hemos presentado un ejemplo de este tipo de trabajo en la investigación sobre el problema de identidad que viven los adultos cuando retoman su formación. La redacción colectiva no es una tarea fácil, pero merece la pena. Además de constituir una aplicación del principio tendente a considerar que todos pueden ayudar igualmente con su participación en la investigación, esta experiencia puede ser enriquecedora en muchos aspectos.

Para empezar, la mayoría de los investigadores no tienen que preguntarse si han expresado bien el punto de vista de los «sujetos». En la redacción colectiva, los «sujetos» tienen derecho a conocer lo que se dice de ellos. También pueden asegurarse de que nadie desvela una parte de su vida privada ni presenta sus ideas de forma equivocada.

Además, todos los participantes aprenden mucho sobre escritura durante este proceso. Al compartir la experiencia con una persona más cualificada, el alumno asimila nociones de escritura que no aprendería nunca por los métodos tradicionales. El investigador, prisionero de un estilo de escritura convencional, descubre nuevas formas de expresarse, que serán más accesibles al resto. Esto significa que adopta un estilo más próximo al lenguaje hablado en sus textos, empleando diversas técnicas, y que colorea sus frases con vivas metáforas en vez de llenar sus explicaciones de términos áridos y abstractos.

Esta forma de hacer permite resolver el problema del espacio que debe reservarse a las fuentes. En la investigación tradicional, agradecemos sinceramente la colaboración de las personas interrogadas, en la introducción del informe, y procuramos hacerles desaparecer bajo un pseudónimo en el mismo informe. El informe trata sobre alumnos de alfabetización adultos, pero no está escrito por ellos, y es el investigador quien aparece como experto en alfabetización, y no los alumnos. Para evitar este tipo de situaciones, podemos asegurar que el nombre de los alumnos figura en los artículos y en los informes que tratan sobre ellos, junto al de los formadores e investigadores. Para atribuir el mérito a quien corresponde, se puede procurar también que todos los que han participado en la investigación formen parte del trabajo de redacción y de las conferencias que recogen los resultados de las investigaciones.

En efecto, las personas que viven concretamente la situación de analfabetismo y de alfabetización es a las que corresponde el mérito de hacer avanzar el conocimiento de este tema.

8. CONCLUSION

La investigación participativa y la acción que resulta, constituyen el modelo más apropiado para el trabajo de alfabetización,

en razón de la filosofía que sustenta la formación y porque alfabetizarse, significa procurarse los medios de conocer («leer para comprender el mundo», según dice Freire), educar la voz cuando se está siempre callado (escribir lo que se es) y comunicar a los otros lo que se ha aprendido (tener un público).

El grupo Rapal se creó en respuesta a estas necesidades, pero hasta ahora no ha hecho más que iniciar la exploración de pistas que le lleven a la realización de sus objetivos. Es importante para nosotros establecer lazos con aquellos que trabajan en la misma dirección. Esperamos que este artículo sensibilizará a algunas personas sobre las posibilidades de futuras investigaciones en alfabetización y les invitamos a unir sus fuerzas a las nuestras para impulsar el cambio.

BIBLIOGRAFIA

Acker, J., Barry, K. y Esseveld, J., «Objetivity and Truth: Problems in Doing Feminist Research», Women's Studies International Forum, vol. 6, n.º 4, pp. 423-245, 1983.

Arnold, R. y Burke, B., A Popular Education Handbook, Participatory Reserch Group Toronto, 1983.

Barton, D. y Murphy, S., «Liens entre la recherche et la pratique – dix exemples de recherche sur l'alphabetisation en Grande-Bretagne», en ALPHA 90; Recherches en alphabétisation, bajo la dirección de Jean-Paul Hautecoeur, Ministerio de Educación de Québec, Québec, 1990, págs. 157-171.

Baynham, M. y Mace, J., «Doing Research, Lee Community Education Centre», Goldsmith College, Universidad de Londres, 1 Aislibie Road, Londres SE12 8QH, junio 1986.

Duckworth, E., «Teaching As Research», Harvard Educational Review, vol. 56, n.º 4, noviembre 1986, pp. 481-495.

Duffin, P., «Reminiscence: At the Sharp End», Oral History, número especial sobre la salud y los cuidados, vol. n.º 1, pp. 15-21, primavera 1989.

Fritzpatrick, S., Working Around Words: A Report of Editorial Work with two Gatehouse Boocks, Gatehouse Project, Manchester, Inglaterra, 1990.

Freire, P., «The Politics of Education», Bergin an Garvey, 1985.

Goswami, D. y Stillman, «Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an Agency for Change», 1987.

Hall, B., Participatory Research: Popular Knowledge and Power, Participatory Research Group, 394 Euclid Avenue, Suite 309, Toronto (Ontario) M6G 2S9, Canadá, 1984.

Hamilton, M. y Barton, D. (editores), Research and Practice in Adult Literacy, articulos de la Association for Current Education, Centre for Research into the Education of Adults, Cherry Tree Buildings, Universidad de Nottingham, Nottingham NG7 2RD, Reino Unido, 1985.

Ivanic, R., «The Logic of Non-standard Punctuation», Lancaster Papers in Linguistics, n.º 51, 1988.

Ivanic, R. y Roach, D., «Academic Writing, Power and Disguise», British Studies in Applied Linguistics 5: Language and Power, Clark y al. (ed.), 1990.

Ivanic, R. y Simpson, J., «Clearing Away the Debris: Learning and Researching Academic Writing», Rapal Bulletin, n.º 6, pp. 6-7, 1988.

– «Who's Who in Academic Writing?», Language Awareness: Critical Perspective, Fairclough, N. (ed.), Longman, Londres.

Ivanic, R. y Baynham, M. (editores), Research and Practice in Adult Literacy: The London Seminar, OLEA Language and Literacy Unit, Southwark College, East Peckham Branch, Asylum Road, Londres SE15 2RJ, articulo especial n.º 1, septiembre.

Lobley, G. (editor), «The Second London Conference on Research and

Practice in Adult Literacy: Work in Progress», ILEA Language and Literacy Unit, artículo especial n.º 4, 1988.
Lovett, T., Clarke, C. y Kilmurry, A., «Adult Education and Community Action», Croom Helm, 1983.
Kirwood, G. y Kirwood, C., «Living Adult Education: Freire in Scotland», Open University Press, 1989.
Mace, J. y Moss, W., *How Do People Decide to Join a Literacy Class,* NFVLS, 131 Camberwell Road, Londres SE5 OHF, y Lee Community Education Centre, 1 Aislibie Road, Londres SE12 8QH, 1988.
McMahon, M., «The Bradford Doing Research Conference», Research and Practice in Adult Literacy, documento de trabajo n.º 1, 1991.
Morley, D. y Worpole, K., *The Republic of Letters,* Comedia, 1982.
Olson, T. *Silences,* Virago, 1980.
Participatory Research Network, Participatory Research: An Introduction, Consejo Internacional de Educación de Adultos, 720 Bathurst Street, suite 308, Toronto (Ontario) M5S 2R4, Canadá, 1982.
Reason, P. (editor), *Human Inquiry in Action: Developments in New Paradigm Research*, Sage, 1988.
Roberts, H., «Doing Feminist Research», Rutledge and Kegan Paul, 1981.
Rudduck, J. y Hoplins, D., «Research as Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse, Heinemann Educational, 1985.
Schwab, I. y Stone, J., «Language, Writing and Publishing», ILEA Afro-Caribbean Language and Literacy Project Report.
Shor, I. (editor), «Freire for the Classroom: A Sourceboock for Liberatory Teaching», Boynton Cook, 1987.
Spender, D., «Learning to Create Our Knowledge», Convergence 13 1-2, 1980 (se puede adquirir esta obra a través del Consejo Internacional de Educación de Adultos).
Stanley, L. y Wise, S., «Breaking Out: Feminist Conciousness and Feminist Research», Routledge and Kegan Paul, 1983.
Walker, R., «Doing Research», Methuen, 1985.
The Talk Workshop Group, Becoming our Own Experts, The ILEA English Centre, Londres, 1982.

El grupo Rapal tiene su sede en Bolton Royd Centre, Manningham Lane, Bradford BD8 7BB. El boletín del organismo se edita tres veces al año, y es posible pedir los números que ya han aparecido.

IX.

ALFABETIZACION Y DESARROLLO COMUNITARIO EN UN BARRIO POPULAR

Madalena Dias.
Matosinhos (Portugal).

Este texto pretende sacar a la luz las estrategias puestas a punto en el marco de alfabetización en un contexto de desarrollo comunitario, y los movimientos socioculturales resultantes. Estas estrategias se basan en un principio fundamental, como es el constructivismo social, apoyado por prácticas educativas integradas en modelos concienciadores del proceso de identificación sociocultural.

El espíritu que sostiene el concepto y la ejecución de la acción educativa centrada en la cultura, hace que esta acción no sea meramente la labor de un organismo, sino un programa coherente que hace intervenir diversos valores sociales, que involucra y responsabiliza al conjunto de la comunidad.

Por tanto, la alfabetización es un proceso social complejo, que se inscribe dentro del desarrollo de la comunidad impidiendo la propagación del analfabetismo, factor social que obstaculiza el ejercicio auténtico de los derechos ciudadanos.

Tanto el trabajo realizado como los resultados logrados fueron posibles gracias a la sinergia creada en una acción continuada, que articulaba, unía y hacía converger a personas y a organismos, en la conquista de un espacio de solidaridad social.

1. EL CONTEXTO SOCIAL

La experiencia se inició en octubre de 1988 en una zona residencial llamada Biquinha, a las afueras de la ciudad de Matosinhos. La ciudad alberga una comunidad de la región norte de Por-

tugal, incluida en la zona metropolitana de Oporto, cuya población es de 1,2 millones de habitantes.

A partir de los años cincuenta, una amplia migración procedente del interior del país hacia el litoral, produjo una gran expansión de la comunidad. Esto originó problemas de viviendas y llevó a condicionar barrios de viviendas sociales.

En Portugal, cuando se llevan a cabo realojamientos de grupos sociales económicamente débiles, se hacen en este tipo de barrios según criterios de vivienda, de estructura familiar y de ingresos. No se tienen en cuenta ni las relaciones familiares o vecinales ni la vida comunitaria, lo que favorece la segregación social.

La situación material

La zona residencial de Biquinha se compone de dos barrios de viviendas sociales pertenecientes a distintos organismos, que fueron acondicionados en dos fases, 1973 y 1979, por lo que se les conoce comúnmente como *Bairro Velho* (barrio viejo) y *Bairro novo* (barrio nuevo). Alrededor de esta zona, se encuentran muchas chabolas, algunas habitadas por gitanos, así como un barrio de viviendas. unifamiliares a cuyos residentes se les conoce como *Queques Rafeiros* [1].

Los dos barrios reúnen 544 pisos en edificios de tres a cinco plantas en los que también se utiliza el subsuelo para la vivienda. En ellos viven alrededor de 2.800 personas frente a las 2.400 de las chabolas. Actualmente se está terminando de habilitar un tercer barrio social y un cuarto está previsto para finales de 1992. Estos barrios están situados en las cercanías, y contarán respectivamente con 118 y 45 viviendas.

Esta zona está considerada como una de las más deterioradas de la comunidad, y, en especial en el barrio nuevo, se reúnen

[1] Queques rafeiros – Queques: palabra de uso popular que designa a los habitantes de los barrios ricos, empleada aquí de forma peyorativa. Rafeiros: nombre dado a los perros bastardos.

todas las condiciones que son susceptibles de llevar a la degradación de la situación económica y cultural.

La mayoría de los residentes no son originarios de la comunidad. Anteriormente vivían en viviendas precarias (chabolas, buhardillas, garages). Principalmente, se trata de familias numerosas que generalmente conviven en un espacio restringido, y de familias monoparentales.

La población está por lo general sub-escolarizada [2], y se observan altos índices de fracaso y abandono escolares. Los bajos salarios, la escasa cualificación profesional y los problemas de sub-empleo caracterizan las relaciones entre esta población y el mundo laboral. Las familias son económicamente débiles [3], y únicamente la mitad de los residentes en edad de trabajar ejercen una actividad profesional. El resto son personas sin empleo, amas de casa o jóvenes que buscan su primer empleo. Los hombres son en su mayoría obreros de la construcción y de la metalurgia, mientras que las mujeres trabajan sobre todo en el sector textil y conservero.

Uno de los residentes dijo lo siguiente: «Estaba harto de seguir en segundo curso, sabía que iba a suspender: siempre he sido de los vagos, no quería saber nada de libros. Fui a pedir trabajo en una cantera de la construcción. Cuando dije que vivía en Biquinha, el capataz se rió y me puso en la calle. Volví a intentarlo pero esta vez mintiendo: di la dirección de mi abuela. Unos días más tarde se supo la verdad. Me despidieron.»

La degradación del espacio físico completaba el panorama: alumbrado público insuficiente, mal estado de la zona y huellas de vandalismo en los edificios, ausencia de espacios verdes y abundante basura formaban un entorno vital que necesariamente había que cambiar.

---

[2] En 1988, sólo doce personas terminaron la escolaridad obligatoria que es de seis años.

[3] Sesenta y cinco familias tienen unos ingresos que se sitúan entre 5.000 y 15.000 escudos.

Las relaciones sociales y los valores

La vida cotidiana de los habitantes se caracteriza por relaciones de vecindad conflictivas, falta de arraigo, ningún respeto a las reglas cívicas. Los espacios comunes son pretexto para peleas y actos vandálicos: el parque para niños fue completamente destruido por los adultos, las entradas de los dos edificios están en ruinas y no existe ninguna higiene colectiva. Incluso los niños son el origen de disputas que frecuentemente terminan en el hospital.

La población de origen gitano es la excepción. No se mezcla en las disputas entre vecinos, demuestra una gran cohesión familiar y cuenta con el respeto del resto de los habitantes. Incluso, para resolver problemas de seguridad, se ha contado con vigilantes gitanos.

El alcohol, la droga y la prostitución afectan indistintamente a niños, adolescentes y adultos.

Las estructuras familiares están profundamente quebrantadas, muy debilitadas, lo que desemboca en todo tipo de conflictos familiares, siendo corriente la agresión física en el seno de la familia.

Los padres explotan a sus propios hijos sin ningún tipo de escrúpulos. De esta forma, cuando nace un niño, la hija mayor, siempre de muy corta edad, deja con frecuencia sus actividades externas (colegio o trabajo) para hacerse cargo del recién nacido. Ocurre lo mismo cuando la madre encuentra trabajo. Los jóvenes que muy pronto, desde los doce o catorce años, se incorporan al duro mundo del trabajo, no participan en la administración de sus escasos ingresos: trabajan únicamente para conseguir dinero para su familia. La explotación de los niños se presenta en diversas formas, puede ir desde la mendicidad hasta la prostitución.

La vida espiritual refleja el desorden de esta forma de vida. Existen numerosas religiones y sectas asentadas en el barrio, pero constituyen una cierta línea de fuerza que estabiliza las tendencias, conviven respetándose entre sí. Los creyentes son los que menos desestabilizan y los que buscan una vida familiar armoniosa.

Mientras que para unos es la religión, para otros, lo que da cierto prestigio social, es el video o el televisor. Se disfruta viendo telenovelas, películas fuertes, preferentemente westerns, películas de guerra y películas pornográficas.

El deporte interesa a adolescentes y adultos que practican distintas actividades, especialmente fútbol y atletismo, deportes en los que son bastante hábiles.

Equipamientos colectivos e infraestructuras sociales

El barrio tiene:

— Una escuela primaria a la que acuden alrededor de 300 alumnos, y que desde enero de 1988 cuenta con un comedor.

— Una mini-guardería abierta en 1988 que acoge a niños de edades comprendidas entre tres meses y tres años, pero que no cubre más que la mitad de las necesidades.

— Dos asociaciones locales, una inactiva y otra, llamada Centro Popular de Trabajadores del Barrio de Biquinha (CPTBB), que organiza actividades deportivas en la sala de deportes (cuya administración le confiaron en diciembre de 1988) donde regenta una pequeña cafetería.

— Un pabellón polivalente abierto a actividades diversas de carácter socioeducativo y cultural, inaugurado en diciembre de 1989 y administrado por el CPTBB.

El barrio no dispone de ningún centro comercial.

El municipio, reforzado por su crecimiento económico y preocupado por su imagen de progreso democrático y social, no podía asistir indiferentemente a los efectos perversos de su rápido desarrollo.

Indudablemente, había reaccionado favorablemente tratando de resolver de manera más o menos concertada, los problemas planteados por la vivienda, pero no podía ignorar los graves problemas sociales que surgían en los barrios sociales.

2. EL PROYECTO DE ACCION COMUNITARIA

El nacimiento del proyecto

La comunidad local denunciaba, cada vez con más inquietud, la situación que estaba viviendo que se traducía en la ruptura de las relaciones cotidianas y, frecuentemente, cuestionaba la agresión que suponía su nueva forma de vida. Cuando los vecinos se dirigían a las autoridades se desfogaban diciendo: «Nos colocan aquí y después nos ignoran». Algunos, los que sufrían mayores dificultades para integrarse, pasaban el día en una chabola cercana –que habían mantenido–, con un jardincito y un ciclomotor.

Los vecinos se dirigían a los diversos organismos sociales para resolver sus problemas cotidianos, para buscar nuevas perspectivas de futuro. Sobre todo buscaban soluciones para sus numerosas deudas, para la carga que supone el alquiler y con frecuencia únicamente deseaban decir lo que sentían en su corazón.

Los profesores de la escuela primaria alertaron a las autoridades locales de que los niños pasaban hambre, se desmayaban y a veces debían ser tratados en el hospital de Matosinhos por desnutrición. Bajo la presión de esta situación, el municipio de Matosinhos, el Centro regional de la seguridad social y la parroquia de Aldoa llegaron a un acuerdo especial para habilitar un comedor escolar. Los niños eran víctimas de la falta total de higiene personal y de la falta de higiene colectiva. Además, muchos tenían graves problemas de aprendizaje.

Se había desencadenado un proceso, en el que desde el principio, se cuestionó la incapacidad de la asistencia y de los medios prácticos para resolver los problemas existentes. Los especialistas comprendieron rápidamente, sobre el terreno, que la postura adoptada era poco satisfactoria y que agravaba la situación de dependencia. Se dedicaron entonces a cambiar el modelo lineal habitual, por un modelo dialéctico, complejo, articulado alrededor de una red de comunicación, donde todos colaboraban, de forma embrionaria, en cambiar las mentalidades.

En marzo de 1988, el municipio de Matosinhos reunió a los representantes de los vecinos del barrio y a los diversos organis-

mos, que hasta entonces actuaban de forma desarticulada, para conjugar sus esfuerzos y crear un equipo multidisciplinar encargado de favorecer la participación activa de la comunidad y la revitalización social. Vecinos, miembros electos y especialistas llegaron juntos, en el marco de una asamblea, a un pacto social de solidaridad al que todos se adhirieron, sintiendo desde entonces la necesidad de «darse la mano» para dinamizar una red interactiva de relaciones que facilitaría y reforzaría la cohesión de los objetivos. Fue el nacimiento del Proyecto integrado del barrio de Biquinha.

Tras un estudio profundizado para caracterizar a la población del barrio, una nueva reunión tuvo lugar en mayo de 1988: se subrayó la necesidad de cambiar las mentalidades para que cesara la actitud de rechazo que sufrían las gentes del barrio. Los actores eran todos aquellos que se reunían alrededor de una mesa, frente a frente, preguntándose, reflexionando sobre su actitud, esperando una apertura y una concertación de las estrategias de actuación.

Se definieron los principales objetivos del proyecto:

— Frenar la degradación de las condiciones de vida de los vecinos.

— Tratar de favorecer la participación y la organización de los vecinos, para lograr su valoración individual y colectiva.

Aumentó el número de interlocutores sociales: alrededor de una quincena, representando a los servicios de salud, a la seguridad social, al mundo laboral, a la reintegración social y educativa. Para los que ya trabajaban en el medio, se trataba de redefinir el enfoque teniendo en cuenta a la comunidad; para el resto se trataba de lanzar sobre el terreno estrategias de actuación. Al pertenecer a la educación permanente, nosotros figurábamos entre estos últimos. De esta forma se ajustó un mecanismo de funcionamiento del proyecto que unía a los interlocutores sociales entre ellos, haciéndoles participar en asambleas y que, por la relación con los organismos, se inscribía en una doble perspectiva: primero vertical, en el sentido de la propia jerarquía del organismo, sensibilizando y movilizando los recursos, y posteriormente horizontal, creando un equipo pluridisciplinar encargado de dinamizar y poner en marcha estrategias de interés local. Las adhesiones al proyecto eran voluntarias.

Las asambleas llevaron con la continuidad de las actuaciones en el medio, a la formación en un grupo de dirección compuesto por cuatro personas: dos especialistas de los servicios sociales (una vinculada al Municipio de Matasinhos y la otra al Centro regional de la seguridad social) y dos profesoras (la directora de la escuela primaria y la responsable de la educación permanente). Este grupo, que tenía funciones administrativas, debía desarrollar una estrategia global de promoción socioeconómica y cultural de diversos grupos, bajo la perspectiva multidimensional. El municipio de Matosinhos coordinaba las acciones y financiaba el proyecto, mientras que los otros servicios movilizaban esencialmente recursos humanos.

Primeras actuaciones y primeros resultados

En junio de 1988, el curso escolar tocaba a su fin y la escuela primaria se dedicó a adaptar sus programas pedagógicos a la realidad. Pero las tentativas de organizar reuniones con padres de alumnos fracasaron por dos razones: la falta de participación y la diversidad de los objetivos perseguidos. La discordia estalló y hubo recriminaciones por parte de unos y otros.

Para difundir un método que favoreciera la participación, preparamos una primera acción común, contando con el efecto catalizador del movimiento asociativo local y con la voluntad de la escuela de ir más allá de sus límites.

Inspirándose en el tema de «las basuras», los niños realizaron varios trabajos que fueron expuestos en la sala polivalente. Una tarde organizamos un coloquio-debate sobre este tema que pretendía abrirse a la comunidad, con la participación del responsable municipal de obras públicas y limpieza y con técnicos en el tema.

El CPTBB y la población escolar formaban la red de difusión. Se trataba de hombres, mujeres y niños que acudían a la escuela, con la curiosidad de probar nuevos enfoques para resolver sus problemas.

Organizamos una proyección de diapositivas, producidas por nosotros, sobre el tema de las basuras. El material audiovisual suscitaba polémica cuestionando la actuación del municipio en este terreno.

Los vecinos reaccionaron en el mismo sentido, exponiendo sus problemas de forma similar: se pusieron a contar incidentes en los que los vecinos «usan bañeras para salar sardinas, apestando después a pescado»; «llevan burros a casa y los enseñan incluso por la ventana» y terminaron diciendo que «el problema es que, si únicamente hubiera una persona sucia por edificio, se acostumbraría a ser limpia como los demás, pero hay cuatro personas sucias frente a dos limpias».

Los vecinos acusaban sobre todo a las autoridades municipales por la forma de proceder en la limpieza del barrio, mientras que los representantes invitados trataban de moderar la agresividad de los que tomaban la palabra.

Unos y otros cargaron con sus responsabilidades y propusieron cambiar las actuaciones: el municipio se comprometió a enviar un equipo de trabajadores encargado de limpiar el barrio y a aumentar el número de papeleras, mientras que los vecinos se comprometieron a colaborar en la campaña de limpieza y a respetar los vertederos. Observaron atentamente los trabajos realizados por los alumnos. Parecía que algo nuevo estaba empezando a producirse.

Esta primera actividad nos permitió constatar la capacidad de actuación y la reacción de los vecinos frente a un reto que tocaba de cerca un problema cotidiano propio de su barrio. Los resultados concretos fueron inmediatos, tangibles y visibles. Los vecinos podían vigilar las actividades de limpieza y participar en ellas, podían fácilmente relacionarlo con los acontecimientos que se producían, y los cambios eran perceptibles.

Para nosotros, la siguiente etapa consistía en lanzar estrategias participativas, que dieran como resultado un proyecto de necesidades educativas.

Los vecinos se abrían poco a poco a la participación, tenían una actitud polémica, empezaban a sentir que la escuela era un espacio suyo donde hablaban con facilidad de sus problemas en vez de achacarlos siempre a sus vecinos.

3. ALFABETIZACION Y DESARROLLO

Sobre nuestro modelo de desarrollo integrado...

Nuestra participación en este proyecto, especialmente porque nos propusimos trabajar en el seno de la comunidad, conllevaba algunas expectativas de actuación educativa en el ámbito de la alfabetización, que se articulaba con los ámbitos sociocultural y socioeducativo. El desarrollo tendría como telón de fondo la comunidad, y el programa buscaba que progresivamente adquiriera capacidad de actuación sobre sí misma.

Durante la primera fase de integración en el grupo de trabajo del que formábamos parte junto con diversos organismos y representantes de los vecinos, en las asambleas y en el grupo de dirección, intentamos de manera informal, reforzar el concepto de alfabetización (que para la mayoría se reducía a la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética) en el sentido de una «acción cultural de diálogo». Las prácticas, las modalidades y la acción educativa con los vecinos se concretaron en trabajos que trataban de aclarar sus condiciones de vida, puesto que el aprendizaje social es una tarea común, en la que influyen la construcción de competencias de formadores y alumnos, de igual a igual, que consiste en crear instrumentos individuales y colectivos de defensa, respetando los aspectos cognoscitivos y efectivos de los individuos [4].

Se trataba de hacer tomar conciencia de la acción que se reforzaba como una reflexión: la acción debía estimular prioritariamente la corresponsabilización social, favorecer la creación de redes de cooperación en el seno y en el exterior de la comunidad, en espacios de solidaridad permanente que permitirían rentabilizar los recursos comunitarios existentes, y dar respuesta a la diversidad de necesidades creadas por la dinámica educativa local.

Hasta entonces los vecinos se inscribían en un tipo de actuación social que sólo les exigía una pequeña participación en el desarrollo del proceso y en la elaboración de los objetivos a largo plazo: subvenciones para el desendeudamiento, revisión de alqui-

---

[4] Ver Paulo Freire, *La pedagogie des opprimés.*

leres, soluciones a la malnutrición de los niños... La eficacia de esta actitud estaba superada y se instauraba un nuevo ciclo de dependencia.

La relación que los vecinos mantenían con el mundo exterior, no estimulaba en ellos el desarrollo de un modo de vida consciente, por el contrario, obstaculizaba la capacidad de acción de cada uno, en parte como consecuencia de su bajo nivel de estudios en una situación económica desfavorable.

Los vecinos empezaban a afrontar sus problemas desde otra óptica, tratando de lograr resultados. En este proyecto, la presencia de la educación permanente se debía más a una apreciación clínica de la situación educativa, en especial la sub-escolarización de los jóvenes y de los adultos, que a reivindicaciones populares que reflejaran la toma de conciencia por parte de la gente de su bajo nivel de formación. Los grupos objetivo eran los jóvenes que tenían un muy bajo nivel de estudios y estaban sin trabajo y también las amas de casa.

Nuestra actuación presuponía que la comunidad podía movilizarse y tomar conciencia del problema educativo. Nuestra experiencia demostraba claramente la ineficacia de acciones puntuales de alfabetización, frente a los resultados de enfoques pluridisciplinarios en el marco de iniciativas de promoción sociocultural y económica.

El ámbito social se fue construyendo progresivamente mediante iniciativas locales que buscaban un desarrollo dinamizado por las personas, los grupos y las organizaciones pertenecientes a los medios sociales afectados.

Nuestra forma de comprender y fomentar la educación de adultos, se basaba en la apertura y la valoración de los potenciales locales que representaban los conocimientos, la experiencia y el patrimonio simbólico, así como el papel de las autoridades y asociaciones locales a título de interlocutores. Los principales obstáculos eran nuestra gran movilidad en calidad de agentes educativos, (inestabilidad como consecuencia de la falta de un cuadro profesional propio) que no proporcionaba seguridad a la gente, así como la escasez de medios financieros. Actualmente, tenemos la posibilidad de elaborar y ejecutar programas de educación de base eficaces que articulan los aspectos de formación

general y educación técnica y práctica, con objetivos de desarrollo integrado de las capacidades de acción individual en el mundo laboral y en la sociedad, y que contribuyen a la renovación de los enfoques educativos en el marco del desarrollo local.

Eramos conscientes de que debíamos innovar, lanzar una estrategia de compromiso y de adaptación, creando espacios de comunicación, de inter-actividades, de conocimiento de sí mismo y de los demás, optimizando los recursos de cada uno de los individuos, protagonistas de la acción en el sentido de la construcción de una identidad cultural.

Nuestras competencias prácticas, definidas por nuestro marco teórico y práctico, debían adaptarse a la realidad que se nos presentaba.

...y su aplicación

Algunos de los medios de los que disponíamos eran prometedores, otros se prestaban a la controversia.

El espacio político

Las autoridades que apadrinaban y dinamizaban el proyecto, creaban de entrada, un espacio de formación política para los ciudadanos, abriéndoles perspectivas en cuanto al problema de la vivienda social y de la participación de los beneficiarios, los actores sociales. Financiaban y estimulaban la movilización de diversas fuentes de financiación.

El equipo pluridisciplinar

El grupo directivo, cuya composición ya ha sido descrita, permitió crear «interactivamente» un clima de comunidad educativa para los distintos sectores, en condiciones de formación y de desarrollo de las aptitudes, en un espacio continuo de prácticas y de trabajo comunitario.

Manteníamos reuniones semanales con la CPTBB para planificar los programas y aprobar el desarrollo de las actividades, para

reflexionar sobre las dificultades, optimizar lo obtenido y pensar en soluciones alternativas. Todas estas cuestiones y otras muchas que aparecían en lo cotidiano, eran tratadas más específicamente y más técnicamente en el marco de otra reunión semanal en el ayuntamiento, donde tratábamos de exponer los datos de los problemas concretos y dotarlos de una perspectiva social para encontrar una solución. Para esta reflexión acudíamos, cada vez que la dinámica del trabajo lo exigía, a trabajadores de otros organismos sociales y frecuentemente, para ser más eficaces, salíamos a su encuentro.

El espacio físico

Puesto que llevábamos a cabo nuestra acción en el barrio, en su más amplia acepción, había que pensar en un local para las actividades educativas. Había muy pocas opciones por no decir ninguna. La sede del CPTBB era pequeña, con una superificie de seis metros cuadrados, y por tanto, no reunía las condiciones mínimas para un funcionamiento sistemático y regular. Sólo quedaba la escuela primaria. Por una parte, los índices de abandono y de fracaso escolares nos llevaban a pensar que centraríamos nuestra actuación en el analfabetismo funcional, entre otras cuestiones. Por otra parte, había jóvenes penalizados por el sistema escolar, que habían sido marginados por esta misma escuela. Por tanto, en el plano efectivo tenían una actitud negativa ante este entorno que, en principio, podía ser un obstáculo. Sin embargo, existía una estructura de enseñanza establecida que podía abrirse al medio y que había que conquistar urgentemente.

La planificación de la acción

En octubre de 1988, nos encontrábamos en la etapa de planificación de nuestra acción. Hasta entonces, nuestros contactos con el barrio habían sido esporádicos. Habíamos compartido ideas y objetivos con el CPTBB y habíamos participado en la dinamización de la primera acción comunitaria de forma casi anónima. En nuestro recorrido, nos preguntábamos sobre los métodos empleados ensayando un proyecto bajo el signo de la apertura, en el que nadie sabía qué iba a ocurrir. De todas formas, teníamos la certeza de que el trabajo comunitario tendría repercusiones en el plano educativo.

La primera cuestión que planteábamos concernía a las etapas de desarrollo del proceso, que tenía como objetivo la constitución de un grupo comunitario con miras a una acción educativa. Después de ponderar nuestros objetivos educativos y los objetivos generales del proyecto, que indicaban un enfoque plural, y tras reflexionar sobre experiencias previas, organizamos las siguientes etapas:

— La motivación, llevada a cabo a través de contactos regulares y sistemáticos en el barrio.

— La participación de los vecinos, que en la práctica se centraría en sus necesidades y problemas.

— El desarrollo de autonomía para formar grupos que serían a la vez objetivo y agentes de la dinamización de las iniciativas.

Estas etapas se concretarían en un marco que llamamos «pre-alfabetización», en el que se forma un grupo objetivo para un curso de alfabetización.

El itinerario plural que componía la acción global preveía tres tipos de acción simultánea:

— La acción educativa que busca la adquisición de competencias intelectuales y relacionales.

— La acción socioeducativa que tiene por objetivo la inserción o reinserción profesional.

— La acción socio-cultural que viene a ampliar, cristalizar y dinamizar las dos anteriores, articulándolas en torno a la vida y a la cultura del barrio, para vincular a los vecinos con la buena gestión y la revitalización del tejido social.

4. LA PLURALIDAD DE LAS ORIENTACIONES

El desarrollo del proceso de alfabetización, se analiza en el contexto de los movimientos que le dan origen la «pre-alfabetización», y de los movimientos que se derivan de éste, la «post-alfabetización». Aunque a lo largo de la primera fase del proyecto

el recorrido estuvo marcado por esta secuencia dinámica, esto no impidió que se adaptaran posteriormente a los nuevos ritmos marcados por la población afectada. Las acciones, así como sus protagonistas, inscritas en el marco de la pre-alfabetización o de la post-alfabetización, actuaban unas sobre otras en espacios continuos y comunes, que describiré más adelante. Pero las actividades pueden también provocar diferentes reacciones en los actores, lo que explica su progresión en el espacio educativo. Esto ocurre en un marco global donde las estrategias, aplicaciones y resultados forman el tejido permanente de las acciones.

La pre-alfabetización

La comunidad, asumida con toda su complejidad, y con sus inagotables potenciales, es el presupuesto teórico y práctico que determina el curso de la acción. De esta forma, se asimila la vida comunitaria con la facultad permanente de influir sobre sí misma y de movilizarse en procesos que favorecen la creación y difusión de redes de comunicación, que llevan a un cambio real en las condiciones de vida. En este sentido, nos pareció oportuno basar el trabajo comunitario en el movimiento asociativo local, que serviría de interlocutor y de catalizador en un enfoque pluridisciplinar.

Bajo una perspectiva social, realicé las primeras visitas informales por el barrio, en compañía de la asistente social del municipio de Matosinhos que se ponía en contacto regularmente con las familias, haciendo visitas a domicilio. La mayoría de las visitas estaban relacionadas con retrasos en el pago de los alquileres, peticiones de reducciones y otras cuestiones diversas que, de no arreglarse, podían suponer la expulsión del inquilino. Generalmente, nos recibía la madre de familia, sin profesión en la mayoría de los casos, y a veces nos encontrábamos también con hombres que estaban de baja por enfermedad. Tras las presentaciones, en las que me daban a conocer como «profesor de adultos» (explicando que se trataba de personas mayores de catorce años), las conversaciones seguían la misma línea; aprovechábamos las posibilidades de apertura del diálogo (que representaban un gran reto en vista de la gran necesidad de comunicación que se manifestaba) e intercambiábamos nuestras impresiones sobre el camino a seguir en los estudios, sobre todo en los de los niños.

Constatábamos, con cierta frecuencia, que la situación escolar de la familia era regresiva, es decir, que el nivel de estudios de los niños era inferior al de los padres. Esto no pasaba desapercibido para los padres, que se excusaban diciendo: «No están hechos para los estudios, nunca han hecho nada. Van al colegio hasta los doce, trece años, después empiezan a hacer novillos. Al final se ponen a trabajar de aprendiz de albañil o en la industria conservera. Trabajan sin papeles, ganan poco dinero pero lo poco que traen, da para comer. Trabajan en lo que pueden ya que no tienen oficio y ni siquiera tienen terminado el cuarto curso...»

Nuestra relación con esta gente se basaba en respetar su manera de ver la vida cotidiana. Poco a poco, lanzábamos el reto de modificar la situación en la que estaban. Para ello bastaba con que hubiera voluntad de cambio. Se había generado una inquietud y dejábamos abierta la posibilidad de retomar la conversación, si lo deseaban, en la sede del CPTBB donde asegurábamos un servicio permanente. Este coincidía con las horas de gran afluencia de vecinos, que venían a tomar café, telefonear, jugar a las cartas, ver la televisión y charlar. siempre había algunos miembros del Centro que se habían acostumbrado a participar en nuestro servicio, construyendo día a día un lugar de encuentro donde intercambiábamos ideas sobre la vida en el barrio.

Las dificultades con las que se enfrentaban las familias y que se exponían aquí, eran un problema colectivo ligado frecuentemente a la vida comunitaria: niños que jugaban al balón en medio de la calle frente a la entrada de los edificios, provocando así daños que a su vez desencadenaban problemas entre las madres; la sala de deportes permanentemente cerrada con cerrojo para evitar su degradación...

El reto que representaba el cambio se basaba en esta observación de los hechos y ponía de manifiesto la necesidad de crear nuevas dinámicas asociativas. La búsqueda en común de programas innovadores para los jóvenes generó un movimiento centrado en la acción, y llevó a la realización de tres proyectos cofinanciados por el Instituto de la Juventud. En calidad de animadores y de participantes, los jóvenes intentaban y asumían nuevas formas de organización.

El proceso estaba en marcha y la población participaba cada vez más en este debate, en la construcción de una matriz que hiciera intervenir necesidades e intereses educativos. Empezábamos a notar que las relaciones estaban madurando. Un día, el guarda del polideportivo, un vecino jubilado, miembro del CPTBB, con el que manteníamos una relación asidua y que por regla general nos acompañaba, nos entregó una lista con la firma de treinta vecinos que deseaban asistir a un curso de alfabetización, aprender a coser y a tricotar o iniciarse en la electricidad. Tratamos de comprender mejor esta movilización: el compromiso había madurado con el tiempo, el grupo empezaba a trabajar en un proceso que desembocaba en una mayor identificación relacional y situacional.

Había que planificar al mismo tiempo las acciones con la asociación: definir los objetivos concretos, cuantificar los gastos financieros y reclutar a dos formadores (a ser posible en el seno de la comunidad). Se tuvieron en cuenta las limitaciones físicas de espacio y llegamos todos al acuerdo de que el único lugar disponible era la escuela primaria. Aunque esto no supuso ningún problema para los cursos de alfabetización, ya que la disponibilidad era inmediata, en el caso de los cursos socio-educativos (costura, tricotaje y electricidad) surgieron ciertas incompatibilidades que plantearon complicaciones administrativas, resueltas después de ejercer muchas presiones.

Estábamos a finales de 1988 y teníamos cuatro grupos-objetivo dispuestos a intentar nuevas formas de vida: nuevas actividades deportivas, superación de los límites del barrio, proyectos deportivos y culturales, iniciativas de formación asociativa. El número y la asiduidad de los participantes superó nuestras expectativas.

Elaboramos el marco ideológico y nos dimos cuenta de la baja representación que tenían las amas de casa en nuestros grupos, mayoritariamente de jóvenes. No podíamos ignorar su importancia como grupo clave en el equilibrio entre las familias y la comunidad, sobre todo teniendo en cuenta que su formación y sus realizaciones personales eran superiores. El posterior desarrollo de las acciones debía incitarnos a utilizar nuevos indicadores de participación.

La alfabetización

El acto educativo, es una combinación del grupo objetivo y de la comunidad: integra a los agentes, actores sociales y comunitarios, así como a los interlocutores sociales. La planificación de las diversas actividades es participativa, desencadenando la progresiva realización de los objetivos. La acción es dinámica, catalizadora, flexible y genera nuevas situaciones de aprendizaje. Su desarrollo se realiza en el plano cognoscitivo, emotivo y relacional, fomentando la estima personal, estimulando e iniciando las competencias sociales, reforzando y dotando de autonomía a las capacidades individuales en una perspectiva de acción social, desencadenando movimientos de solidaridad colectiva.

La dinámica de la acción inscrita en las reuniones permanentes en la sede del CPTBB, empezó a prolongarse con el funcionamiento regular del curso de alfabetización en la escuela, local al que poco a poco prestaba atención la población. El curso de alfabetización contaba con casi 40 participantes, el curso de tricotaje con 26, el de costura con 20 y el de electricidad con 37. De ahí el desdoblamiento de los grupos para lograr una mayor interacción.

En los cursos de alfabetización o de aprendizaje de oficios, la mayoría de los participantes primaban la formación en los aspectos considerados más prácticos. Sus motivaciones eran muy diferentes: unos deseaban obtener el certificado de primer ciclo y realizar un aprendizaje relacionado con sus necesidades y con las dificultades profesionales que conocían, otros querían dotarse de un espacio social y muchos buscaban nuevas relaciones. Las actividades se desarrollaban en el marco de espacios comunes a los que llamábamos «formación complementaria», alternando con componentes específicos, y se caracterizaban por un enfoque particular:

— La lectura, la escritura y el cálculo, concebidos como un ejercicio de comprensión crítico, abarcan y dinamizan distintos ámbitos, estimulando y consolidando los objetivos concretos que persiguen, en una relación de dependencia más o menos profunda.

— La unión entre el saber «intelectual» y el saber «hacer» (el cartel anunciando un partido de fútbol, la falda confeccio-

nada en el curso de costura) trazan el contorno del saber «estar».

La formación complementaria, era un espacio abierto para la realización de actividades libres y creativas, marcadas por los acontecimientos del momento y estrechamente ligadas a las actividades asociativas. Respondía a una planificación flexible y natural y requería la participación de otras personas del medio o de otras instituciones. Primero se preparó con la asociación la fiesta de Navidad y esto llevó a la formación de un coro. Posteriormente, hubo encuentros deportivos que dieron lugar a un coloquio con debate sobre la alimentación de los atletas. Finalmente en marzo de 1989, hicimos simultáneamente una exposición con los primeros trabajos realizados y un programa de cine de animación.

Los principales artífices de esta iniciativa fueron los participantes del curso de alfabetización, que se habían hecho cargo de la coordinación y ejecución de la mayoría de las etapas. La población participó de forma masiva: acudió a la escuela, observó y analizó de forma crítica su forma de vida. Posteriormente se creó un periódico que contribuyó a difundir la información y de alguna manera constituyó un reto, en la medida en que contaba con una mayor participación en las iniciativas locales.

Este contexto dinámico, que en lo sucesivo haría intervenir a mucha gente y que era el producto del equipo plurisdisciplinar, favoreció la adhesión de los otros sectores que se integraban en el proyecto. Así, en junio de 1988 surgió la idea de llevar a cabo un conjunto de acitividades culturales que culminarían con la exposición Expovida I, en la cual debía participar toda la comunidad. El tema de esta iniciativa era la limpieza del barrio y el motivo la reparación de los edificios. Hubo un concurso de poesía, un desfile de arcos decorados por todo el barrio al son de música de charanga, un festival de folklore y de música, que abarrotó la sala de deportes. Todo esto daba un nuevo impulso a la vida comunitaria.

«Son momentos de gran valor que se recuerdan toda la vida. Hicimos y descubrimos cosas con las que nunca habíamos soñado. Incluso fuimos a Lisboa y vimos *in situ* lo que estamos acostumbrados a ver por la televisión. Hemos dado una nueva vida al barrio, la dirección del centro piensa más en nosotros y no paramos de trabajar en la sala de deportes y en la escuela. Reciente-

mente hemos organizado una gran fiesta con todas las escuelas: la de los más pequeños, la de los niños y la de los adultos. Al final todo el barrio participa en la vida de la escuela.» Fue Sandra la que escribió esto en un cartel.

Estos movimientos sociales, que se concretaban en iniciativas locales para el desarrollo, enriquecieron y consolidaron las redes de comunicación y de difusión internas y externas, favoreciendo y estimulando la búsqueda efectiva de una educación adaptada a las necesidades. Por una parte, los propios participantes manifestaron la voluntad de proseguir sus estudios proponiendo la realización durante un verano, de programas profesionales apoyados por el Fondo Social Europeo, con componentes de formación general en materia de higiene y de seguridad laboral y de inserción social y profesional.

Por otra parte, se organizaron nuevos grupos que reflexionaron sobre sus necesidades.

La insuficiencia de equipamiento social condujo a la construcción de un pabellón polivalente, que pretendía ser un espacio cultural abierto a la comunidad y apoyar el desarrollo de las competencias sociales.

Unicamente una planificación flexible que tenía en cuenta la movilidad de los recursos humanos y financieros, y su adaptación a las dinámicas básicas que se creaban, permitió reaccionar favorablemente ante a las iniciativas surgidas del contexto educativo.

La post-alfabetización

La comunidad ha evolucionado y ha puesto al día sus potenciales educativos organizando y participando activamente en la realización de sus objetivos. Han asimilado y adaptado para su vida cotidiana, un nuevo modelo activo, animado y reflexivo, donde cada individuo encuentra nuevas formas de realizarse. La perspectiva de la alfabetización deberá ampliarse para dar sentido a las posibilidades de cambio real de los participantes. Por sus efectos, el objetivo de desarrollo integral que la actividad incluye ha incitado a participar a toda la comunidad.

Se impone un nuevo elemento que tiene en cuenta la experiencia y que influye en las estrategias de los nuevos grupos:

— El objetivo de alfabetización se amplía, continuando en el segundo ciclo de enseñanza básica (la escolaridad no es obligatoria en este ciclo para los jóvenes nacidos después de 1967). El primer ciclo cuenta con cuarenta y dos matriculados, en su mayoría mujeres y gitanos jóvenes, que se organizan en dos sub-grupos según su nivel de conocimientos. El segundo ciclo cuenta con sesenta matriculados, repartidos en tres clases.

— Se organizan cursos socioeducativos en el ámbito de la iniciación profesional, en grupos heterogéneos en cuanto a la edad, haciendo alternar corte y confección y tricotaje a máquina, electricidad y metalurgia. Los participantes son sesenta y nueve y se dividen en tres grupos que funcionan en subdivisiones. Por primera vez ha habido un grupo formado por diez amas de casa.

— La formación profesional se articula con la producción de programas locales y con la orientación hacia sistemas más perfeccionados de formación y de cualificación para el empleo.

— La formación complementaria quiere favorecer la educación en materia de salud asociándose con el Centro local de salud.

— La animación sociocultural, que esencialmente consiste en asociar interlocutores y agentes locales (vecinos y organismos), organiza centros de difusión de información y crea espacios culturales polivalentes que apoyan el desarrollo de competencias sociales.

El marco general de desarrollo de la forma de trabajo pedagógica en alfabetización, no puede desligarse de una dimensión más amplia, que cada vez se abre más al exterior, que busca sin cesar nuevos recursos, puntos de referencia, vinculando el desarrollo socioeducativo y el cultural.

5. LOS TESTIMONIOS

Las relaciones entre formadores y alumnos en su vida cotidiana, en donde todos han creado espacios de aprendizaje recíproco, demuestran que el objetivo de la alfabetización es ser el motor de los diversos niveles educativos básicos que favorecen las relaciones comunitarias adaptadas a las dinámicas de desarrollo regional y local.

Una animadora

Inicié mis actividades de monitora de alfabetización en Biquinha, como becaria, en diciembre de 1988. Mi experiencia estaba basada en la enseñanza tradicional (tele-escuela) en el ámbito normal de un colegio, aunque ya orientada hacia la acción sobre el entorno. Había tenido algunas experiencias en animación comunitaria, pero reducidas a acciones esporádicas y puntuales. Trabajar con adolescentes era un reto que siempre me había seducido.

Cuando empecé las reuniones de trabajo para lograr la integración en el grupo, enseguida me di cuenta de la importancia que tenían las relaciones interpersonales y la comunicación. Las palabras clave eran: facilitar, promover, reforzar. El enfoque de los diversos contenidos consistía en considerar la verdadera vida de las personas, y la lectura de la vida cotidiana precedía y acompañaba a la lectura de las palabras y textos; los espacios organizados en zonas abiertas, que creaban momentos continuos de aprendizaje y autonomía creciente para los participantes, se basaban en la investigación y la reflexión.

Los participantes recurrían al movimiento asociativo local, que colaboró activamente en las distintas iniciativas.

En resumen, creamos un espacio donde todos crecimos, nos expandimos, y donde nos reeducamos. Fue y sigue siendo mi gran escuela.

Mi relación se enriqueció con el testimonio de algunos de los participantes, elegidos de entre los que destacaban.

El ejemplo de María y Monterio, una pareja de gitanos, es digno de mención. María empezó a asistir a los cursos de alfabetización,

era analfabeta completa. Iba regularmente a clase y llevó a su marido. Monteiro, éste era un gitano bastante evolucionado que, al contrario que su mujer, se vestía como los europeos. Al principio no era muy asiduo y no estaba muy motivado. Después se entusiasmó pero tenía poco tiempo para hacer los trabajos sugeridos. Ayudaba a sus compañeros y cuando tenía tiempo libre leía el periódico del que no se separaba. María sólo aprendió a escribir su nombre, ya que un nuevo embarazo interrumpió sus estudios. Pero había prometido regresar. Más tarde siguió el curso de artesanía y se esforzó decorando su chabola, que siempre estaba limpia, con los trabajos realizados. María aprendió a utilizar el Centro de salud. Desde entonces su bebé está controlado y ella es una buena madre. Su marido terminó el primer ciclo y empezó el segundo. Abandonó después de dos meses. Conectamos con él hace poco, y mostró interés en volver para terminar el segundo ciclo. El equipo deportivo local lo integró en sus filas al demostrar talento en los encuentros deportivos organizados durante el curso de alfabetización. La pareja empezó a darse cuenta de la importancia del reparto de las tareas domésticas. Los dos nos visitan a menudo y nos dicen que desean continuar. Muchos miembros de esta gran familia asisten a los cursos nocturnos y algunos todavía asisten a los cursos de alfabetización.

Susana era el prototipo de «verdulera». El grupo la llamaba la «maloliente» por su falta de higiene. Su familia era de las más descuidadas del barrio: se la conocía con el mote de «bote» porque la casa era un auténtico vertedero, donde al parecer, uno sólo podía moverse en bote. Susana utilizaba un vocabulario chocante, lleno de palabrotas y jerga, y desafiaba al mundo con un grito de protesta por pertenecer a una familia muy pobre. El padre estaba jubilado. La madre trabajaba en el servicio doméstico y todavía tenía niños muy pequeños que erraban por el barrio buscándose la vida. El mayor, que asistía también a nuestro curso de alfabetización, se fugó a Lisboa y Susana lo imitó para liberarse del yugo de una familia desequilibrada. Era una de las alumnas menos puntuales y menos asiduas al curso de alfabetización. Sin embargo leía y escribía regularmente. Pero no iba a las clases de matemáticas. Con mucho empeño y paciencia terminó el primer ciclo. En esa época, asistió a un curso socio-educativo de tricotaje a mano por el que no manifestaba mucho interés. No hizo más que una labor bastante imperfecta y, muy contrariada, no la estrenó hasta después de la exposición. Participaba irregularmente en los debates, coloquios y charlas. También siguió con resultados no muy satisfactorios, un curso de arte decorativo, en el que desestabilizaba el grupo con sus disputas. Se

matriculó en el segundo ciclo, sin llegar a terminarlo, y siguió manteniendo estrechas relaciones con el curso de alfabetización. Uno de sus hermanos terminó el primer ciclo y otro asistió a un curso de electricidad.

María das Dores nació en una familia que nunca la aceptó, vivía en parte de la «caridad» de una vecina a la que todavía hoy considera como una madre. Su familia es pobre, con limitaciones socioeconómicas graves. La llaman María «nhonho» porque tiene un labio deformado que le hace pronunciar mal las palabras, dándole una dicción poco clara que dificulta la comunicación verbal. Ella misma no se aceptaba, se aislaba en un rincón de la sala, perdida en su estrecho y limitado mundo. El hecho de trabajar en una conservera le hacía oler a pescado por lo que sus compañeros se mofaban cruelmente de ella. Era de las que pasaban hambre, cosa que no confesó hasta ganarse la confianza de su profesor y sentirse a gusto. Terminó el primer ciclo, estando cada vez más motivada y, sin ser brillante, obtuvo el diploma del curso de alfabetización. En ese período realizó con cierto entusiasmo, un curso socioeducativo de tricotaje. Posteriormente hizo un curso de artesanía en el que demostró gusto y equilibrio. Fue la única que nos sorprendió, y asistimos a su transformación personal y social. En el inicio de su adolescencia, cambió: empezó a fumar, flirteaba con los amigos para no sentirse diferente a sus compañeras y se alejó de la escuela. Siguió el primer período del segundo ciclo. Después desapareció del barrio lo que preocupó a sus profesores. Se la buscó y se supo que, para hacer frente a sus numerosos problemas, entre ellos el hambre, había empezado a trabajar de asistenta, prácticamente sólo a cambio de comida. Intentó reemprender las clases pero como los cursos eran por la noche y los transportes eran caros y escasos, dejó de ir a clase prometiendo regresar al año siguiente. Confesó que echaba de menos el colegio y al grupo del que formaba parte y al que ya no veía más que los domingos. Trajo a los cursos a dos de sus hermanas y a uno de sus hermanos.

Residentes

Me llamo Albina Rosa y soy la única mujer casada que asiste a los cursos de alfabetización. Tengo veinticinco años y soy madre de una preciosa niñita de cuatro años que va a la escuela maternal de Matosinhos. Antes iba a la guardería del barrio, pero a los tres años tuvo que cambiar. La llevo y la recojo todos los días. Vivo en un edi-

ficio del barrio de Burquinha que da a la calle de la Circunvalación. Antes vivía en una chabola, pero vine a vivir aquí con mi padrino para cuidarlo. Cuando murió, me quedé. Me gusta mi piso y el sitio donde vivo porque tengo todas las comodidades que antes me faltaban. Hice el curso de jardinería organizado por el Centro popular y hoy trabajo de jardinera en el barrio, aunque todavía de forma precaria. Me gusta mi oficio ya que me encantan las plantas y me gusta cuidarlas para embellecer el paisaje y el interior de nuestras viviendas. Proporcionan salud al entorno y a la gente. Sueño con un empleo seguro. Estoy preparando, con otros vecinos, un programa de jardinería para el barrio. Ya veremos que sale de ello. Para tener éxito con esto, me he inscrito en el curso de alfabetización para terminar el primer ciclo. He hecho muchos esfuerzos para no faltar a las clases. Son muy importantes para mí. Aprendo y recuerdo muchas cosas que había olvidado. Si puedo, voy a seguir mis estudios hasta el segundo ciclo. Mi marido asistió durante dos años al curso de alfabetización, pero por sus horarios de trabajo, no logró los objetivos fijados. Este año al principio, vino conmigo a la escuela, pero después tuvo que abandonarla. Es bueno estudiar. Uno se siente crecer como los niños. Quienquiera que tenga esta oportunidad, no debe dejarla pasar.

Me llamo José María. Soy el veterano de los alumnos, tengo treinta y cinco años, cinco hijos y quiero mucho a mi familia. Vivo en un edificio del barrio de Biquinha, cerca del estadio y del Centro popular. Estoy muy contento de tener un cuarto de baño, tres habitaciones y una cocina. Yo, mis hijos y mi mujer hacemos lo posible para que esté limpia. Llevamos una vida muy dura porque vamos de un lugar a otro para vender nuestra mercancía. Para ganarnos la vida nos levantamos a las cuatro o cinco de la mañana. Vivimos bien, sin problemas. En el barrio hay gente que vive mal porque no quiere trabajar. En la sede del Centro popular supe que había un curso de alfabetización y, como vivo cerca de la escuela, voy todos los días pero sólo un ratito. No me cuesta nada dedicarle un poco de tiempo, lo que quiero es aprobar el curso de alfabetización. Empecé el curso de Matosinhos, pero como estaba lejos lo dejé. Aquí, en Biquinha llevo tres años asistiendo al curso. Este año he aprendido a leer y a escribir. Tengo un hijo que se llama Mario y que va a la escuela durante el día. Me siento feliz de poder ayudarle cuando lo necesita. Los mayores no fueron a la escuela, pero cuando tengan la edad, irán a los cursos para adultos. Mis compañeros de clase quieren el diploma para sacarse el carnet de conducir. Yo, ya lo tengo y conduzco una furgoneta. Trabajo mucho por la noche,

después de la escuela, me gusta ir al Centro para jugar a las cartas con mis vecinos y amigos. Me gusta vivir aquí, en Biquinha. Estamos todos contentos de nuestro barrio, que es hoy la envidia de los demás. Pero somos nosotros los que nos esforzamos en hacerlo más agradable. Antes el Centro sólo organizaba actividades deportivas. Hoy se dedica a organizar otras actividades y por la noche no dejamos de pensar en nuevas actividades. Los cursos para adultos son muy importantes.

Me llamo Andrés Monteiro y tengo diecinueve años. Nací en Matosinhos, donde vivo. Estoy casado y vivo en una chabola, pequeña pero limpita. Es mejor que algunas casas de Biquinha. Tenemos televisión, video y equipo de música. No me gustaría vivir en ese barrio. Hay mucha gente y mucho desorden. Me gusta el sitio donde vivo y si tuviera que mudarme, sería desgraciado. Supe gracias a uno de mis primos gitanos, que había una escuela nocturna en Biquinha. Entonces fui y me alegro de ello. Cada día consigo hacer algo nuevo. Mi primo Felizgardo es el que más sabe porque nunca falta a clase. A veces no tenemos tiempo de bañarnos: después de cargar y descargar los coches y camiones de la empresa para la que trabajamos, vamos derecho a la escuela porque nos gusta empezar las clases pronto. Cuando tenemos hambre, vamos a cenar. En los cursos nocturnos, hemos hecho un periódico con textos cortos y hemos escrito nuestros nombres. Hacemos fotografías, miramos las imágenes y después escribimos textos sobre los carteles. Esto es lo que hacemos en las clases. Con Mario hicimos cestas que vendimos en la fiesta. Pero era sólo por placer, ya que con esto no se gana nada. Cuando me apetece voy al curso de electricidad. Ya sé hacer conexiones y usar las herramientas. Ya compro el periódico y lo leo en el café. Sólo comprendo algunas palabras, las otras las descubro en la escuela. El próximo año, espero tener mi diploma para poder comprar un coche e ir a vender por las ferias. Es más lucrativo que mi trabajo, y si un día puedo ganar tres mil escudos, podré estar dos o tres días sin trabajar. La familia tiene que comer todos los días. Cuando vaya a vender, mi mujer irá a aprender a leer.

Un vecino, miembro de la dirección del CPTBB

Me llamo Manuel da Cruz Dias. Estoy casado y soy padre de ocho hijos. Tengo cuarenta y cinco años y nací en Esmoriz. Vivo en el barrio de Biquinha desde hace once años. Al principio me costó

adaptarme porque no conocía a nadie y no estaba acostumbrado a vivir en un barrio como éste. La única distracción que había era el CPTBB. Con el tiempo me acostumbré, me hice nuevos amigos y hoy, si me quitaran el barrio de Biquinha, me quitarían todo.

Formo parte de la dirección del Centro con otros once directores. Nos reunimos una noche a la semana con la asistente social del municipio y con el profesor de adultos. Discutimos temas relacionados con el proyecto del barrio. A veces hay otras personas relacionadas con nuestro trabajo, por ejemplo una periodista francesa que habló de nuestro trabajo en su periódico. Nuestro trabajo es totalmente voluntario. Hemos organizado partidos de fútbol y balonmano para niños, jóvenes y adultos en nuestra sala de deportes. Nuestras nuevas actividades son la pesca, el ping-pong y el atletismo. Nuestros jóvenes se entrenan y enseñan dentro de los programas de ocio del Instituto de la Juventud. También visitamos lugares importantes como el Inatel y el estadio de Antas. Junto con los profesores y los monitores, organizamos todas las actividades de la Escuela de Adultos. Al tener un presupuesto común no tenemos mucho trabajo. El proyecto de ayuda a las asociaciones incluye una subvención de marzo a diciembre, para un joven que nos presta su apoyo.

A partir de ahora, además de las actividades deportivas, nuestro Centro organiza la fiesta de Navidad, el aniversario del Centro, las caravanas y desfiles de Carnaval, las jornadas mundiales de la infancia y de la juventud, la Expovida y la fiesta de San Juan. Todo esto se hace con nuestros jóvenes y con la escuela de adultos. La Expovida es una gran fiesta: de la escuela diurna, de la nocturna y de la mini-guardería. Para esta ocasión nos visita mucha gente de fuera.

Como estaba de baja después de operarme de la columna vertebral, el presidente del Centro me propuso ir todas las noches de 18 h. 30 a 23 h., a colaborar con los profesores y alumnos durante los cursos. Empecé el 3 de enero de 1990. Había muchos alumnos y no era fácil controlar a jóvenes y adultos de catorce a cuarenta años. Mediante un trabajo serio y responsable, siempre acompañado de una gran tolerancia, la juventud, al contrario de lo que cabría esperar, se habituó a la disciplina y a la educación. Aparte de uno o dos casos, todo fue bien.

Este año las cosas han sido más fáciles porque muchos ya estaban acostumbrados a las reglas. He hecho amistad con los alumnos

porque somos del mismo barrio, y también con los profesores y monitores. Siempre nos hemos respetado, cada uno ocupándose responsablemente de sus funciones. Algunos han sido reemplazados, pero la amistad continúa. Llegamos al final del curso escolar y espero con impaciencia el nuevo curso de septiembre para poder seguir colaborando en esta tarea que tanto me gusta.

Un antiguo alumno que es monitor de niños

Los tres últimos años valen por diez. A finales de 1988 iniciamos en Biquinha diversas iniciativas, entre ellas el curso de alfabetización y los cursos socioculturales. Los objetivos eran sencillos y los resultados han sobrepasado nuestras expectativas, tan sólo en tres años. La primera dificultad era saber si los interesados acogerían bien esta gran iniciativa. La dificultad desapareció rápidamente: todo el mundo se puso pronto de nuestro lado.

Yo fui uno de los primeros en inscribirme en los cursos de alfabetización y electricidad, nada más enterarme de que existían. Sabía que iba a beneficiarme aunque sólo fuera por el hecho de frecuentar a mis compañeros de clase y monitores. Lo mismo para mi madre y mis dos hermanas que también vinieron. Empezamos con muchas dudas pero también con muchas esperanzas.

El éxito empezó desde el primer año. La prueba es que no abandonamos los cursos. La época fuerte fue la Expovida en la que, con gran placer y gran entusiasmo, presentamos los trabajos que habíamos hecho. Al final organizamos una gran fiesta en la sala de deportes de nuestro barrio, en la que bailamos. Y ya hemos hecho Expovida II y III, cada vez con más éxito. Fue un gran acontecimiento del que me queda un inmenso orgullo y el sentimiento de haber hecho algo.

¿Pero, qué representan estos cursos para nosotros?, ¿qué valores llevaban consigo?, ¿cuál era su importancia? Fueron el trampolín para el desarrollo sociocultural, incluso profesional, de una comunidad presa de dificultades, que no llegaba a expandirse: mi propia comunidad. Varios de mis colegas han conseguido un empleo, otros trabajan por cuenta propia como electricistas, como mecánicos, como costureras. Otros que no sabían ni leer ni escribir su propio nombre, pueden a partir de ahora leer y escribir, entender lo que

pasa a su alrededor. Fue un gran éxito. Mi madre de cuarenta y siete años tomó un empleo y mi hermana la imitó. Según un viejo refrán «el éxito atrae otros éxitos», y es verdad. Así nos ocurrió a nosotros. A los primeros proyectos siguieron otros, colmados igualmente de éxito. Por ejemplo, las actividades de ocio de las que soy animador. Esta actividad va dirigida a todos los niños de Biquinha, para tenerles ocupados en sus horas libres y evitar que vagabundeen por las calles sin casa ni hogar.

Por la noche prosigo mis estudios. Entre otras cosas he aprendido a comportarme con los demás y a respetar las cosas. Ya he terminado el curso profesional de informática y ahora en la sede del Centro, Zé Silva y yo, vamos a enseñar informática a los jóvenes. Espero que el presente sea prueba del futuro, porque tenemos grandes expectativas y no dejamos de abrir nuevos horizontes.

Una monitora del curso de costura

Me llamo Laura, y vivo, desde los dieciocho años, en Biquinha, en el barrio viejo como se dice aquí. Estoy casada y tengo dos niños. Vivo con mis padres y mi hermana en un apartamento de dos habitaciones. Desde hace tres años hemos empezado a ver nuestros problemas de forma diferente.

Todo empezó en la sede del Centro con el profesor de adultos y la asistente social de la comunidad. Todos se entusiasmaron y el proyecto pronto atrajo a muchos jóvenes. Me pidieron que fuera la monitora del curso de costura. Esta idea que nunca se me había ocurrido, me entusiasmó. Primero tuvo lugar el curso de alfabetización y la escuela abrió sus puertas por la noche. El barrio empezó a animarse de forma diferente y la gente comprendió que ahí había un medio para resolver sus problemas y para cambiar su vida. Las cosas evolucionaron rápidamente, gracias a los esfuerzos de la población y del Centro. Los cursos eran, para muchos, un medio de salvación y movilizaron el barrio como nunca se había visto. La sala de deportes y el pabellón polivalente empezaron a utilizarse también por las noches y los vecinos se interesaron por lo que estaba ocurriendo. Participaron en algunas de nuestras actividades, como coloquios, lecturas y cine.

El primer curso de lectura empezó en enero de 1989. Es el tercer año que trabajo con chicas jóvenes y el segundo con amas de

casa. Los dos grupos tienen necesidades y gustos diferentes, y por tanto, hacen trabajos distintos. Con frecuencia tenemos trabajos comunes con los alumnos del curso de alfabetización. Muchas chicas jóvenes ya han conseguido encontrar un empleo en el sector textil, otras han realizado prácticas profesionales más avanzadas y otras han dejado las conserveras que detestaban para ponerse a coser. A veces durante el curso, sienten la necesidad de apuntarse al curso de alfabetización y al ciclo preparatorio.

Cuando finalizan el curso, casi todas consiguen trabajar haciendo labores para revistas de moda, y la mayoría hace sus propios vestidos y cosas útiles para la casa. Se sienten mucho más guapas y a la vez ahorran mucho dinero.

Actualmente, con la construcción de nuevos edificios surgen nuevas dificultades: tendremos una nueva sede, despachos, una panadería, un mini-mercado, una peluquería y una sala de ocio para los niños. Pero nuestro gran problema sigue siendo el hábitat. Hay pisos de dos habitaciones que albergan a 21 personas. Cada semana discutimos estos problemas y pensamos que algunos vecinos llegarán a resolverlos. Es una pena que no haya pisos para todos.

Trabajamos con mucho respeto hacia nosotros mismos, con una gran devoción, para hacer de Biquinha un barrio envidiable.

X.

ALFABETIZACION Y DESARROLLO EN LA COMUNIDAD GITANA DE SAN GREGORIO

Braga (Portugal)

Olivia Oliveira con la colaboración de Sameiro Nova y Gloria Coelho, Braga (Portugal).

1. INTRODUCCION

El proyecto de desarrollo en la comunidad gitana de San Gregorio, en la periferia de la ciudad de Braga, al norte de Portugal, surgió de una iniciativa del Centro Regional de la Seguridad Social con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de los gitanos de S. Gregorio, de favorecer su autonomía con respecto a los servicios sociales y de facilitar su integración en la sociedad portuguesa. El proyecto se ha llevado a cabo gracias a los esfuerzos conjugados del Ayuntamiento de Braga y de diversos organismos: la Cruz Roja portuguesa, la Educación Permanente («Extensao Educativa»), el Centro de la Salud, el Instituto de Empleo y Formación Profesional, la Asociación Industrial de Minho y la Dirección General de Deportes. De todos estos organismos, los que han desempeñado un papel realmente importante, debido a la continuidad de su acción, han sido la Seguridad Social, la Educación Permanente y el Centro de la Salud.

La idea del proyecto surgió cuando el Centro regional de Seguridad Social se dio cuenta de que los miembros de la comunidad gitana de S. Gregorio eran los que más recurrían a sus servicios de acogida y los que dependían más de la asistencia de este organismo. Su asiduidad al Centro no significa, sin embargo, que los gitanos sepan sacar más provecho de los servicios ofrecidos.

Un análisis más profundo de los informes sobre los gitanos confirmó que el poblado de S. Gregorio carecía seriamente de recursos en los ámbitos económico, social y educativo.

De esta forma se llegó a la conclusión de que era necesario actuar. Se empezó a esbozar un proyecto de desarrollo comunitario que se inició en abril de 1988 y que comprendía tres fases: una primera fase de diagnóstico, una segunda fase de ejecución-evaluación, y una tercera fase de transición hacia la autonomía de la población gitana. En este momento, el proyecto se encuentra en su última fase.

Esbozo del proyecto

Al disponer de fondos que no podía emplear directamente, la Seguridad Social empezó por llegar a un acuerdo con la Cruz Roja. Como esta última es una organización no gubernamental (ONG), podía recibir subvenciones. De esta forma, los fondos necesarios quedaron desbloqueados y el proyecto pudo arrancar.

Para empezar, la Seguridad Social creó un equipo de trabajo que debía estar sobre el terreno con dedicación plena. Este equipo, formado por dos asistentes sociales y dos educadoras sociales, estaba organizado y apoyado por un equipo de reclutamiento, constituido normalmente por representantes de algunos de los organismos comprometidos con el proyecto (el autor de este texto formaba parte del equipo).

Algunas cuestiones de fondo se plantearon antes de que se esbozara el proyecto. Como se trataba de un grupo pobre desde el punto de vista económico y que pertenecía a una minoría étnica, era indispensable definir lo que le distinguía de otros grupos desfavorecidos cuyos comportamientos, actitudes y modo de vida parecían similares.

¿Cómo percibimos a los gitanos? ¿La imagen negativa, más o menos generalizada –individuos sucios, astutos, golfos, tramposos, pícaros, peligrosos, violentos, ladrones [1]–, está fundada o es simplemente resultado de prejuicios nacidos de un análisis superficial de los comportamientos de «autodefensa» de los gitanos, que ocultan la verdadera naturaleza de su personalidad en el seno de su grupo? ¿Y los gitanos, qué piensan de nosotros?

[1] Algunos datos proceden de Nunes, Olimpo, *O Povo Cigano*, Editorial «Apostolado da Impresa», Oporto, 1981.

¿Qué imagen tienen de ellos mismos como grupo insertado en una cultura extranjera y dominante?

Había que empezar a partir de estas preguntas; comprobar si nuestros juicios sobre ellos eran justos, conocer su opinión sobre nosotros; comprender la trama socio-cultural de su comunidad, delimitar el núcleo del conflicto y de la oposición, definiendo a la vez de forma clara las zonas de apertura que nos permitían acceder a la población gitana para crear lazos, ganarnos su confianza y movilizarla para el proyecto.

También se planteaban otras cuestiones. ¿Cómo orientar el trabajo? ¿Partiendo de la cultura gitana para llegar a la cultura dominante? ¿O poniendo en marcha el proyecto en el marco cultural de la comunidad? Sin embargo, esta última opción podría acarrear problemas complejos en lo que se refiere a la integración del grupo. En efecto, los gitanos no viven su vida cotidiana de forma autista. Son comerciantes y deben entablar contacto y negociar con los que no son gitanos. Son portugueses y mantienen relaciones con las instituciones del país. Están insertados en una sociedad que cambia rápidamente, y que se enfrenta a numerosos retos, sobre todo en la actualidad, cuando Portugal se ha comprometido en un proceso acelerado de modernización con vistas a su total integración en la Comunidad Económica Europea.

Llegamos a la conclusión de que los gitanos no conseguirían ser autosuficientes si seguían viviendo encerrados en su universo; no podrían desarrollarse en el ostracismo cultural. Una comunidad puede desarrollarse mediante el contacto y la confrontación social. Desde el punto de vista teórico, la confrontación con otras culturas es posible sin que por ello se desnaturalice lo que es esencial en la cultura de origen. El principio que se adoptó fue el de la integración de lo nuevo en lo tradicional, partiendo de la suposición de que, en toda tradición, existen aspectos que no son inviolables y que se modifican con la evolución general y el progreso de la sociedad de acogida.

Todavía había un riesgo que era necesario tener en cuenta. Al convertirse en sujetos de un proyecto que les arrastraría a un proceso de cambio, los gitanos podrían adoptar un comportamiento híbrido que les haría perder todo sentimiento de pertenencia, su identidad como seres humanos y seres culturales. Otras

experiencias han demostrado que en este tipo de situaciones, los gitanos y otros grupos minoritarios desfavorecidos reaccionan encerrándose en sí mismos y en su cultura, haciéndose impermeables a los cambios, o manifestando su inseguridad mediante comportamientos indeseables.

Para evitar esto se decidió que, durante el proyecto, los gitanos deberían estar constantemente acompañados (de ahí la necesidad de un equipo de cuatro personas con dedicación plena) y que había que crear actividades de animación cultural para facilitarles una reestructuración o, eventualmente, una estructuración interna, y para permitirles comprender los fenómenos que se estaban produciendo, tanto en el plano individual como en el colectivo, en el seno de la comunidad.

Se planteó también otra cuestión importante, esta vez referida al tipo de actuación. Podíamos presentarnos como el Estado-providencia que sabe lo que es bueno para ellos, o, por el contrario, asomarnos con ellos a sus problemas y, juntos, decidir qué querían o qué podía hacerse.

En el primer caso, una vez finalizado el proyecto y una vez que el equipo de trabajo se fuera, se corría el riesgo de que la comunidad volviera a su situación inicial.

Así que optamos por la segunda posibilidad. Se ha dado prioridad a un proyecto de desarrollo en el que la comunidad participa y que permite a ésta adquirir las competencias que le ayudarán a avanzar progresivamente por la vía de una autonomía real.

Habría que reflexionar con los miembros de la comunidad sobre las condiciones que les han conducido a la pobreza, a la enfermedad y a la marginación. Analizar juntos sus problemas, sus necesidades, sus aspiraciones. Hacerles comprender que las personas que se proponían trabajar en la comunidad con ellos no tenían la intención de llevarles adonde no querían ir, sino más bien de descubrir, con ellos, las mejores vías, las mejores soluciones. Hacerles ver que, para beneficiarse de las ventajas de la sociedad en la que está integrada su comunidad, era necesario emprender acciones en las que deberían comprometerse y participar.

Desde esta perspectiva, la concepción general del proyecto se basa en algunas proposiciones:

— todo el mundo tiene derecho a la diversidad y a la diferencia respecto a la norma;

— no hay culturas superiores y culturas inferiores, sólo hay culturas dominantes y culturas dominadas;

— todo el mundo nace con un potencial a desarrollar que puede hacer que los individuos sean capaces de aprender y de juzgar lo que es necesario para una acción meditada;

— los individuos, para ser libres (y no estar dominados), deben tener derecho a participar en las transformaciones que se operan en ellos mismos y en su comunidad;

— hay que estudiar (sin tregua) a una comunidad para poder comprender en profundidad la dinámica de las interacciones.

De estos puntos surgen los principios sobre los que se basa la línea directriz de nuestra acción:

— el respeto a las personas y a sus diferencias;

— la división entre culturas, que permite una reflexión crítica sobre la diversidad de los valores culturales y que facilita el diálogo y la confrontación con los nuevos valores del mundo de interdependencia en el que vivimos;

— el estudio previo y continuo de la comunidad para permitir encontrar respuestas adecuadas a los problemas, en función de los objetivos definidos en el proyecto;

— la participación de la población, por mediación de sus representantes legítimos, en todas las fases del proyecto, en especial en las decisiones finales; toda intervención debe hacerse «por» y «con» los miembros de la comunidad;

— el desarrollo de las capacidades de cada persona, reduciendo la importancia que se confiere normalmente a las capacidades intelectuales y cognoscitivas, y apostando por

las aptitudes relacionales y de comportamiento y por el sentido de la organización. Esto debería provocar un cambio de los roles sociales y permitir la adquisición de los mecanismos indispensables para influir sobre la vida de uno mismo y para actuar en la comunidad.

La alfabetización en el contexto del proyecto

Como los gitanos son un pueblo de tradición oral, no pueden considerarse analfabetos en su lengua materna, que no tiene un sistema de escritura; sólo son iletrados en la lengua dominante, el portugués.

El hecho de ser analfabeto en una sociedad donde la escritura está omnipresente, les impide acceder a una gran parte de la información que es indispensable para su vida cotidiana, para su bienestar, e incluso para su supervivencia mediante la mejora de sus condiciones de vida.

Somos conscientes de que, a pesar de que los gitanos no necesiten la lectura y la escritura en su cultura, la imposibilidad para ellos de leer y escribir en la lengua de la cultura dominante dificulta sus problemas cotidianos, las relaciones con la comunidad portuguesa, el acceso a los servicios públicos y sobre todo el acceso a la riqueza y a las ventajas, reservadas a los que han podido recibir una instrucción.

En un contexto de estas características, desde el principio, la alfabetización de los adultos resulta prioritaria: una de las primeras acciones a emprender en S. Gregorio. Empezó ya durante la fase de estudio de la comunidad y se convirtió incluso para los animadores en un foro privilegiado para obtener información y aprender a conocer a la población gitana.

Encontramos en Paulo Freire el apoyo teórico que, desde el principio, garantizaba el éxito de nuestra acción:

— el reconocimiento de la capacidad de todo ser humano para aprender en cuanto está en condiciones de hacerlo, ya que la ausencia de estas condiciones se debe a determinadas características estructurales de la sociedad;

— la alfabetización como medio de concienciar y de permitir un enfoque crítico de la realidad;

— la valoración de la experiencia y el respeto de la identidad cultural y de los valores tradicionales;

— la lectura y la escritura de «palabras», consideradas no como un fin en sí, sino como un medio de decodificar y codificar el mundo y la sociedad.

En la medida en que el proceso de alfabetización es a la vez un acto de conocimiento y un acto creador, la persona que aprende es el agente de su propio aprendizaje y, por ello, se reduce el riesgo de manipularla o de desnaturalizar su identidad cultural.

Sobre la base de estos principios, la alfabetización, orientada al principio por una de las educadoras sociales del equipo del proyecto (y co-autora de este texto), ha sido, y sigue siendo la acción que une y completa todas las otras.

Todas las cuestiones de la salud al trabajo, todos los problemas, todas las aspiraciones se discuten durante los cursos; constituyen el universo temático del aprendizaje, superando al propio aprendizaje escolar. Se discute sobre todos los temas, se abren debates, se reflexiona, se toma conciencia. Casi todas las actividades del proyecto convergen en el curso de alfabetización, y a partir de ahí, por la praxis, se inician otras acciones. La alfabetización también ha desempeñado un papel importante en la preparación de los gitanos a los cambios que conocen continuamente.

2. ESTUDIO DE LA COMUNIDAD

Perspectiva de investigación

Cuando nos situamos en el ámbito de las minorías étnicas –o de los medios desfavorecidos (categorías que en este caso se confunden)– nos encontramos ante un campo de exploración diversificado y complejo: una maraña de problemas sociales y de contrastes culturales. En contextos de este tipo, la investigación

se hace totalmente indispensable. Una investigación aplicada que invite a la participación y que se conciba a la vez como una estrategia de innovación en el cambio cualitativo de las prácticas sociales de los «actores» comprometidos en el proceso.

Definimos algunos principios básicos:

— llevar a cabo un estudio numérico y estadístico;

— abrir un diálogo para comprender cómo se ven los gitanos a sí mismos, qué conceptos determinan su forma de actuar, un análisis fenomenológico;

— conocer los lugares de encuentro: servicios públicos, tiendas, mercados, ferias...;

— conocer a los líderes de la comunidad y a sus representantes legítimos, que pueden convertirse en interlocutores en el proyecto;

— recoger los testimonios de todos los que, directa o indirectamente, están en contacto con los gitanos;

— conseguir la participación de los gitanos, lo antes posible, en el proyecto (si queremos que sean verdaderamente protagonistas de su desarrollo), y delimitar el campo de interacción concreta donde se establecen los compromisos entre ellos y el equipo;

— crear condiciones favorables al desarrollo de comportamientos que puedan ayudar a los gitanos a mejorar su porvenir (difundiendo ideas, sugiriendo formas de emancipación).

Está claro que nuestra idea fundamental era llevar a cabo una investigación que fuera al mismo tiempo una reflexión/acción; y todo ello a partir del momento en que hubiera participación.

El contacto con la población, simplemente para informarse, lleva a hacer preguntas, a establecer lazos espontáneos, compromisos, complicidades.

Razones y objetivos del estudio

A través del estudio de la comunidad, hemos querido obtener información que permitiera:

— encontrar soluciones rápidas y eficaces al conjunto de los problemas, con el fin de permitir un desarrollo social y económico equilibrado de la comunidad gitana según sus valores culturales;

— encontrar respuestas a las necesidades de la comunidad gitana que se enfrenta, simultáneamente, a un proceso de sedentarización y a un proceso de cambio a raíz de su inserción en la sociedad dominante;

— definir y establecer los objetivos generales del proyecto;

— definir sectores o zonas de acción prioritarios, relacionando los problemas, las necesidades, las aspiraciones y los recursos;

— determinar los objetivos y el campo de actuación de las personas que forman parte del proyecto;

— determinar cuáles son las repercusiones en los ámbitos cultural y educativo de la acción comunitaria sobre una minoría étnica;

— adaptar las estrategias a la realidad de los gitanos y a su dinámica sociocultural.

A partir de estas grandes líneas, definimos los objetivos del estudio:

— detectar los principales problemas de la comunidad, en especial los que tienen que ver con las infraestructuras básicas;

— detectar las necesidades a las que podíamos responder mediante acciones de formación;

— conocer las principales aspiraciones de la comunidad;

— comprender la organización socioeconómica y cultural de la comunidad;

— conocer los factores psicológicos, ideológicos y culturales que pueden orientar la acción y los factores que podrían impedir la realización del proyecto;

— conocer los intereses colectivos de la comunidad;

— conocer los horarios de los diferentes grupos de la comunidad para elegir las mejores horas, los mejores días, las mejores fechas para llevar a cabo las acciones;

— definir el marco (escuela, centro de recreo...) donde llevar a cabo las acciones;

— elaborar la lista de recursos humanos y de otra índole;

— elegir los locales donde se llevarían a cabo las acciones;

— comprender la importancia que los gitanos otorgan al hecho de ser analfabetos en la lengua de la sociedad dominante;

— comprender de qué forma el hecho de ser analfabeto dificulta su vida cotidiana;

— conocer la predisposición ante el aprendizaje, ante la alfabetización (puesto que ya se conoce su elevada tasa de analfabetismo);

— conocer los índices de fracaso escolar de los niños y determinar las causas.

Metodología del estudio de la comunidad

Establecimos un plan con tres fases:

1.ª Consulta de documentos y archivos de los diferentes servicios que estaban en contacto con la comunidad;

2.ª entrevistas con responsables de estos servicios, vecinos y gitanos;

3.ª observación participativa.

Primera fase

Empezamos por estudiar todos los documentos y archivos existentes en los servicios a los que se dirigían los gitanos (seguridad social, ayuntamiento, servicios sanitarios y escuelas primarias).

La burocracia dificultó un poco nuestra investigación, pero con perseverancia, conseguimos elaborar un informe de las necesidades de la comunidad.

Segunda fase

Mientras recogíamos los datos, entrevistamos a los responsables y a los empleados de los diferentes servicios que tenían contactos directos con los gitanos.

También fuimos a ver a los propietarios de la tienda de ultramarinos, de la carnicería, de la farmacia donde los gitanos realizaban sus compras; entrevistamos a algunos de los vecinos. De esta manera pudimos captar el grado de aceptación de los gitanos por parte de la comunidad, su comportamiento, sus relaciones de vecindad, y pudimos determinar quiénes eran sus líderes naturales. Estas informaciones facilitaron el contacto directo y nuestra introducción ante las familias gitanas.

Desde los primeros contactos, nos dimos cuenta de que, la mayoría de las veces, debíamos introducirnos con una conversación en vez de con una entrevista, haciendo preguntas abiertas a las que la gente respondía como le parecía. A menudo, las preguntas daban lugar a «historias vividas», ricas en tradición y muy interesantes.

Para empezar elegimos mantener conversaciones informales con los cabezas de familia, hombres, y entre éstos con los mayores y los más evolucionados, teniendo en cuenta también su

prestigio en el seno de la comunidad. Teníamos que acordar citas, ya que estos hombres estaban ausentes casi todo el día, ocupados en la venta ambulante.

En los primeros contactos, los gitanos son cerrados, desconfiados. Poco a poco, aceptan al extraño y, en cuanto le aceptan y el extraño se gana su confianza, se convierten en personas francas y leales. Te reciben con agrado, son amables, te invitan a su casa. No se conquista su confianza totalmente hasta después de un año aproximadamente de relaciones regulares.

Desde el principio, adoptamos la duda sistemática ante las informaciones que nos daban.

Las conversaciones en grupo eran más difíciles, sobre todo al principio. La gente se inhibía en presencia de los otros, desviaban las preguntas hablando de otra cosa. Se sentían bajo la influencia del grupo y todos tenían miedo de responder. Una vez que nos ganamos su confianza, sus temores fueron desapareciendo, se hicieron más abiertos y se estableció un clima espontáneo.

Tercera fase

La observación participativa, la técnica que más hemos utilizado, nos ha permitido adquirir un conocimiento más exacto de la cultura, la tradición y la psicología de los gitanos. Hemos participado en su vida diaria, en diferentes momentos; observando sus relaciones familiares y sus relaciones con el grupo, poco a poco llegamos a comprender su «modus vivendi» y modificamos nuestras ideas preconcebidas y los prejuicios negativos que teníamos sobre ellos. Nos invitaron a tomar café y a probar su cocina, a participar en una boda... Les pudimos observar durante su culto religioso.

En poco tiempo, pudimos conocer a ese pueblo y cumplir la mayoría de los objetivos fijados. El equipo del proyecto encontró así los fundamentos de una acción más consistente y segura: consolidó su participación y su compromiso con la comunidad y descubrió con mayor precisión las cuestiones que había que tratar y las estrategias que había que adoptar.

Llegamos a la conclusión de que un modelo de ese tipo no se adaptaba a grandes proyectos organizados sobre un territorio muy amplio, pero que se adaptaba perfectamente a una acción centrada en los problemas sociales, que requiere datos más cualitativos (explicativos) que cuantitativos y que sólo es posible si se dispone de determinados medios, en especial de un equipo con dedicación plena.

3. LA POBLACION GITANA

Contexto socioeconómico

Se sabe muy poco sobre la historia de la comunidad gitana de S. Gregorio de Braga. Su cultura carente de un sistema de escritura y la ausencia de documentos nos impiden conocerla bien. Nadie, ni siquiera las personas más mayores, ha podido decirnos nada sobre su país de origen. La memoria de los antepasados se pierde en la cuarta generación y la memoria histórica del origen de la comunidad no va más allá de eso. Lo más que se sabe es que los antepasados vinieron de ese lugar donde, desde hace mucho tiempo, los gitanos decidieron instalarse, es decir, Andalucía, en España. Sin embargo, las familias de S. Gregorio son originarias de Portugal, de diversas regiones del país; no hay ninguna familia ni ningún individuo nacidos en España. Según los miembros de la comunidad, los antepasados habrían venido a Portugal porque vieron ventajas desde el punto de vista económico y asistencial.

Al principio, la comunidad de S. Gregorio estaba formada por 17 familias con un total de 94 personas. El número medio de hijos por familia era de cuatro a cinco. Actualmente la situación ha cambiado: hay veintitrés familias y un total de 115 personas.

Las familias viven en barracones de una sola habitación con suelo de tierra batida o de cemento. Todas las viviendas disponen de electricidad y el suministro de agua es colectivo. No hay alcantarillado y el acceso al barrio, que se encuentra sobre la colina de S. Gregorio, es difícil, ya que sólo hay una vía.

Hay una parada de autobús a 750 metros, y la gente hace sus compras en la tienda de ultramarinos y en la carnicería que hay a

un kilómetro. Compran a crédito y sólo pagan sus deudas cuando reciben subsidios de la Seguridad Social.

El comercio es la principal ocupación de los miembros de la comunidad: son feriantes, vendedores ambulantes, tratantes de caballos. Algunos hacen cestas de vez en cuando, como alternativa temporal cuando hay dificultades en los negocios. Las mujeres ayudan a sus maridos y se encargan de las tareas domésticas.

A pesar de las condiciones de las viviendas, algunas familias gitanas disfrutan de una buena situación económica: tienen oro, un televisor en color, video, lavadora, teléfono, coche, nevera, muebles... Para la mayoría de ellos, el coche es necesario para su trabajo y no constituye un símbolo de riqueza o de prosperidad.

En época de crisis, la mendicidad sigue siendo una forma de obtener comida, y de ello se encargan las mujeres y los niños. Para sobrevivir, los gitanos recurren a menudo a la Seguridad Social, exagerando su pobreza y su miseria y presentándose más andrajosos que de costumbre.

Su estado de salud es precario, incluso inquietante. La pobreza, las malas condiciones de las viviendas, una dudosa higiene, el bajo nivel de escolarización y sobre todo el estilo de vida son las causas de los graves errores que cometen en materia de prevención y tratamiento de enfermedades. Sufren todos los inconvenientes del clima, sin protegerse de la lluvia, del frío o del calor; a menudo duermen con la misma ropa que llevan durante el día, y los niños se acuestan y se levantan a las mismas horas que los adultos. No tienen horas fijas para las comidas, comen cuando tienen hambre e ignoran lo que es una comida equilibrada. Toman mucho café, comen mucho pan y carne de cerdo, y los niños se alimentan sobre todo de gachas de harina.

Sus enfermedades más frecuentes son la bronquitis, el asma, la gripe, los resfriados, las enfermedades intestinales y los problemas psíquicos.

Los niños menores de cinco años son los más afectados por las enfermedades. Llegamos a esa conclusión analizando las recetas expedidas por el centro médico y por el hospital, la mayo-

ria de las cuales eran para niños. Los niños no son vacunados ni controlados por un pediatra.

El nivel de escolarización de la población infantil y adulta es bajo.

De los veintisiete niños entre seis y catorce años que hay en la comunidad, sólo catorce iban al colegio; en el momento de realizar el estudio, observamos una tasa de fracaso escolar próxima al 80 por 100, y un muy bajo nivel de asistencia.

Las principales causas del absentismo y del fracaso escolar están ligadas a diferentes factores: el rechazo por parte de la mayoría de los profesores de los niños gitanos, ya sea a causa del choque cultural, ya sea a causa de su aspecto descuidado y sucio y de su mal olor. Criados en total libertad, estos niños tienen dificultades en adaptarse a los horarios, a las reglas, a la disciplina. Los padres no pueden ayudarles; el aprendizaje es difícil y largo y los manuales escolares no se adaptan a sus intereses y a sus experiencias vitales. Por otro lado, los padres no aceptan del todo que sus hijos mayores de doce años vayan al colegio. Las niñas son objeto de una estricta vigilancia desde la pubertad.

En sus relaciones interculturales con las instituciones locales y nacionales, los gitanos se encuentran con dos grandes dificultades: son una minoría étnica despreciada y tienen un nivel de instrucción muy bajo en portugués. Aproximadamente un 80 por 100 de los gitanos son analfabetos completos y un 10 por 100 tiene dificultades para leer y escribir. No consideraban que aprender a leer y a escribir fuera demasiado necesario. A raíz de nuestra acción destinada a sensibilizarles sobre las ventajas de saber leer y escribir, manifestaron un cierto interés, que se tradujo en la inscripción de veintitrés adultos en el primer curso de alfabetización. Sin embargo, poco después, sólo dieciséis asistían a los cursos. Ocupan su tiempo de ocio mirando la tele, donde les gusta sobre todo las telenovelas brasileñas. También les gusta las películas de indios, que son las únicas que ven. Les gusta mucho cantar y bailar «a la española», su principal actividad de recreo. Participan a menudo en las fiestas de otras comunidades: bodas, bautizos, celebraciones populares y fiestas de Navidad.

El «caló» es el dialecto de los gitanos de S. Gregorio. Surgido de la lengua romaní, tiene una base de palabras de origen indio y griego, pero la mayor parte del vocabulario procede, por orden de importancia, del gallego, del portugués, del catalán y del francés. La gramática del «caló» tiene influencias del castellano, que los más mayores conocen. Todos hablan portugués.

Su lengua es una especie de tabú, ya que sólo la utilizan entre ellos. Siempre hablan en la lengua del país con los que no son gitanos.

Como la lengua gitana no se escribe, la comunicación se hace por teléfono o por contacto personal. Para imponerse en contacto con miembros de la familia que están lejos, se recurre a intermediarios o se utiliza el teléfono público. Cuando, de forma excepcional, la comunicación es por escrito, no se fían.

La herencia cultural se transmite oralmente, de padres a hijos, en el seno de la familia. Un refrán gitano afirma que «no es hablando, sino escuchando como se aprende». Todas las tradiciones se transmiten mediante historias y relatos instructivos. Los más pequeños aprenden y recuerdan.

Forzados a vivir en el seno de culturas extranjeras y más evolucionadas, analfabetos en su lengua, víctimas de los prejuicios y del rechazo de los extranjeros, los gitanos han interiorizado la marginación, provocada por la hostilidad de la sociedad debido a su diferencia y a su condición de minoría cultural. La continua presión a la que están sometidos lleva a los gitanos a una lucha constante por la supervivencia y a crear mecanismos de defensa para salvaguardar la cultura de origen.

Estos mecanismos y reacciones se traducen normalmente por comportamientos agresivos, desconfiados e intolerantes que ensanchan el abismo que separa a los gitanos de la sociedad con la que están en contacto.

La psicología

La principal preocupación de los gitanos es la subsistencia.

Pensar demasiado en el pasado sólo sirve para perturbar el espíritu, el porvenir es incierto; sólo cuenta el presente, el mo-

mento actual. El gitano vive al día. En cuanto siente un deseo, tiene que satisfacerlo inmediatamente. Esperar le hace perder todo el interés.

El gitano no tiene la ambición de enriquecerse ni el sentido de la economía. Posee pocas cosas, no acumula bienes materiales, no envidia a los otros. Sólo trabaja cuando necesita dinero para comer. Odia el trabajo regular, los horarios, los locales cerrados y los patronos que van detrás de la ganancia fácil. «El gitano no se ensucia las manos.» Los jóvenes que tienen que hacer el servicio militar desertan porque son incapaces de adaptarse a los reglamentos y a la disciplina.

El gitano tiene una inteligencia práctica y una comprensión intuitiva de las cosas. Cree en lo fantástico y en lo milagroso y lo acepta como si se tratara de un dogma, al margen de cualquier análisis crítico. Tiene dificultades en centrar su atención mucho tiempo en el mismo tema y le gustan las emociones fuertes y los grandes espectáculos que tocan su lado emotivo.

Le da mucha importancia a su libertad, aunque se identifica profundamente con el grupo. No desconfía nunca del otro, es generoso y comparte con sus allegados todas sus ganancias. Es bien conocido que el gitano está siempre muy agradecido con el que le hace un favor, ya sea gitano o «payo» (blanco). Teme a la soledad, y por tanto, se refugia en la familia y en el clan.

También teme a la enfermedad, recurre a la magia para engañar a los demonios que la provocan, así como a las hechiceras y a las brujas (algunas de las cuales están cerca y son conocidas por los agentes del proyecto). El gitano es fatalista: «Por encima el cielo, por debajo la tierra, y en medio los gitanos.» Este rasgo de carácter hace que se adapte a las circunstancias, sin reaccionar ante los problemas sociales y sin experimentar tampoco la mayoría de las necesidades inherentes a nuestra civilización. El gitano es alegre y vive la vida apasionadamente. Ama la vida, y, sin embargo, no teme a la muerte. La acepta como una fuerza del destino: «Está escrito.»

Los gitanos no tienen religión, pero aceptan fácilmente la religión del país en el que viven. Los gitanos de S. Gregorio profesan la religión evangélica predicada por un pastor y practican el culto todos los días, a las seis de la tarde, en un lugar destinado a

este fin (un barracón). Son muy supersticiosos y creemos que no diferencian entre la religión y la superstición. De la religión aceptan lo que les parece que tiene una utilidad inmediata. La religión evangélica prohíbe ciertos comportamientos, como el alcoholismo, la violencia, el uso de armas y el consumo de drogas, problemas que afectan sobre todo a los jóvenes. Han intentado acabar con la delincuencia gracias a la religión, y lo han conseguido. Su grado de fanatismo y de asiduidad a las prácticas religiosas varía según aumenten o disminuyan sus problemas.

En los gitanos, el concepto de robo es resultado de una mentalidad primitiva. Robar al «payo» (blanco) está totalmente permitido. El robo sólo se utiliza como medio de subsistencia, justificado por su forma de vivir, su aversión por el trabajo regular y la inseguridad del comercio. El robo entre ellos está prohibido. La ley gitana prevalece sobre la ley del país y sus reglas se siguen a rajatabla: el respeto a la palabra dada entre los de la raza, el amor a los niños, la fidelidad conyugal, el respeto a los ancianos, la fraternidad, la solidaridad y la preservación de la virginidad en las chicas solteras. La más fuerte de estas reglas es el amor a los niños. Se les da todas las libertades, la mejor comida, se les mima y defiende de todos los peligros.

La fraternidad y la solidaridad son también muy fuertes, aunque haya a veces discusiones y peleas, que siempre se resuelven sin llamar a la autoridad extranjera. Los gitanos se protegen entre ellos y demuestran solidaridad en los momentos difíciles como el encarcelamiento, la hospitalización o las persecuciones policiales. Cuando uno de los suyos está en la cárcel, los gitanos se reúnen inmediatamente, en buen número, para defenderlo, pagar las multas, las fianzas o para declarar en su favor. En caso de hospitalización, no se alejan del hospital, llevan comida y todo lo necesario al paciente y establecen su campamento cerca. Lo mismo ocurre con los entierros: algunos vienen de muy lejos para asistir al sepelio y se pone dinero para pagar los funerales si la familia no dispone de los medios.

La ley gitana es muy estricta para las mujeres: durante los esponsales, en lo que se refiere al pudor y a la modestia. La boda de la joven se decide casi desde su nacimiento, y desde la pubertad hasta la boda, está bajo la estricta vigilancia de sus padres y de sus hermanos. La mujer gitana tiene que casarse según el ritual tradicional, sólo puede casarse una vez y debe serle

fiel a su marido, y cuando se queda viuda tampoco puede volver a casarse. Debe ser diligente, tener hijos (la esterilidad es una maldición para la mujer) y no mostrar sus piernas ni sus rodillas.

La familia

La familia es uno de los pilares de la sociedad gitana. No se trata únicamente de la familia nuclear, padres e hijos, sino de un gran grupo formado por varias familias nucleares ligadas por lazos de consanguinidad. Esta familia ampliada es, de hecho, el clan, que constituye una pequeña sociedad en sí misma. Los clanes tienen lazos entre ellos, formando así la tribu o la comunidad.

La autoridad en el seno del clan aumenta en función de la edad. Son, por tanto, los ancianos los que organizan las tareas, dan órdenes a los más jóvenes, toman las decisiones importantes. El jefe del clan no es, sin embargo, siempre el de más edad. Además de la edad, hay otros criterios que determinan la elección: el prestigio, la situación económica, el éxito, tener muchos hijos, y el hecho de tener lazos con el mundo exterior. Las atribuciones del «jefe» abarcan desde las cuestiones económicas y las relaciones con el exterior, hasta la resolución de pequeñas disputas entre los miembros del clan que los «batos» (los padres, los cabezas de familia) no han conseguido solucionar. En la familia nuclear, la autoridad pertenece al padre, que se ocupa sobre todo de los negocios en el exterior. Cuando llega a una edad avanzada, abandona sus actividades, que son retomadas por sus hijos.

El matrimonio no es la base de la familia, sólo es un rito para pasar del estado de niño al de hombre. Después de la boda, el chico sigue dependiendo de su padre, trabaja con él, supuestamente para devolverle los gastos de la boda. La joven esposa («la bori») pertenece a la familia del marido y se somete a su suegra. Sólo después del nacimiento del primer hijo el marido se convierte de hecho en un hombre y la esposa alcanza su dignidad de mujer. Se crea entonces una nueva familia nuclear.

La mujer está sometida: de soltera obedece a su padre y a sus hermanos, una vez casada, obedece a su marido. Como se la considera débil e inferior, el marido tiene derecho a infligirle todo tipo de castigos. El papel de la mujer en la sociedad gitana se re-

fleja claramente en la jerarquía social: «los ancianos, los niños, los hombres, las mujeres y los animales». El día de la boda, la joven debe someterse a «la prueba de la virginidad» llevada a cabo por una vieja especialista en presencia de las madres de la novia y del novio, de la madrina y de la anciana más respetada.

La boda se celebra según un ritual tradicional, a la caída de la noche, normalmente durante los meses más cálidos, ya que prefieren celebrarla al aire libre. Es la ocasión de reunir a la familia en el sentido más amplio. Normalmente, las familias de los novios invitan a los parientes, amigos y vecinos. Con motivo de estas reuniones se discute y se llega a acuerdos, con mucha antelación, para celebrar otras bodas. En la actualidad, los gitanos pretenden ser libres de elegir su cónyuge. La fuga es uno de los medios utilizados por los jóvenes para escapar a la voluntad de los padres; es algo tradicional en ellos. Los jóvenes fugados no van muy lejos y vuelven a casa de sus padres al cabo de unos días, o incluso al cabo de unas horas, para hacerse perdonar. Una vez perdonados, viven con la familia hasta el día de la boda oficial.

Aunque aparentemente los hábitos culturales de los gitanos han cambiado mucho, no se puede decir lo mismo en lo que respecta a la tradición, a la estructura familiar, a la psicología y a la visión del mundo, que han asegurado la continuidad de la cultura gitana, siempre bajo la presión de las sociedades a su alrededor.

4. PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO

Los grandes objetivos

Con unos conocimientos mínimos sobre la comunidad y sobre las características de su población, y una vez determinados los problemas y las necesidades, considerados también desde la perspectiva de los propios gitanos, definimos el tipo de acción que había que llevar a cabo, sin olvidar el principio según el cual las personas tienen la capacidad de cambiar individualmente y de participar en la transformación del entorno en el que viven.

Rehusando todo espíritu caritativo, optamos por provocar en los gitanos una reflexión sobre las causas de sus problemas, para permitirles de ese modo encontrar las soluciones. «Si al-

guien te pide un pez, dale mejor una caña y enséñale a pescar.» Este aforismo traduce perfectamente la orientación que queríamos darle a nuestra acción.

Los gitanos son conscientes de su pobreza y de la precariedad de sus condiciones de vida. Ya han comprendido que vivir bien es algo más que simplemente sobrevivir. Para mejorar sus condiciones de vida sólo conocen un medio: la mendicidad. Sin embargo, esta solución les lleva a una situación de dependencia a todos los niveles. Era esa situación la que queríamos cambiar, sin privarlos de sus derechos sociales legítimos, dándoles los medios de transformar o, al menos, de modificar sus «hábitos de supervivencia», respetando su naturaleza y su dignidad.

El equipo no renunció a las ideas que los gitanos no habían expresado al principio, pero a las que se sumaron una vez sensibilizados.

Los grandes objetivos definidos por la Seguridad Social en colaboración con los otros interlocutores sociales eran:

— permitir el acceso de todas las familias a una vivienda decente, que aprenderían a utilizar;

— llevar a la población gitana a una mayor autonomía en lo que se refiere a servicios sociales;

— mejorar su situación económica y las posibilidades de trabajo;

— alcantarillar el poblado;

— crear condiciones que permitan una higiene individual y colectiva mínima;

— crear condiciones de vida aceptables para la comunidad no gitana con el fin de evitar la marginación social de los gitanos;

— fomentar la integración de los gitanos en la sociedad portuguesa sobre la base del desarrollo de sus valores culturales;

— difundir la cultura y la idiosincrasia gitanas;

— modificar la imagen negativa, estereotipada, de los gitanos, muy extendida entre los portugueses;

— crear lazos entre la comunidad gitana y la sociedad portuguesa basados en el respeto a las diferencias.

Los objetivos en el ámbito de la escolarización eran los siguientes:

— reducir la tasa de analfabetismo en la población adulta de la comunidad;

— reducir el absentismo y el fracaso escolares;

— fomentar la participación de las familias en la educación de sus hijos;

— favorecer un entorno escolar flexible y diversificado, en el plano social y en el plano institucional.

Metodología de investigación-acción

Para alcanzar estos objetivos, buscamos la colaboración de organismos que llevaran a cabo un tipo de actividades capaces de ayudarnos a resolver la diversidad de los problemas planteados, con el fin de que todas las acciones llevaran al éxito total del proyecto.

De esta forma entramos en contacto con el ayuntamiento de Braga, el Centro de la salud, el Instituto de empleo y formación profesional, la Educación permanente, la Dirección general de deportes, la Asociación industrial del Minho, así como con la Seguridad Social y la Cruz Roja portuguesa.

La configuración del proyecto comportaba muchos elementos que nos orientaban hacia el método de investigación-acción: dicho método se base en una lógica diferencial, ya que, durante su desarrollo, sólo se producen respuestas a lo que se está estudiando y no conocimientos que se puedan generalizar. Esta característica correspondía a la naturaleza del proyecto, cuyo campo de acción era pequeño y limitado. El proyecto centraba su acción en los problemas sociales con el fin de modificar prácticas,

lo que llevaría a una transformación de las relaciones sociales e interculturales de los gitanos. Disponíamos de colaboradores eventuales para la animación-dinamización de la comunidad; éramos conscientes de que las cuestiones irían surgiendo y se abordarían a medida que se fueran planteando los problemas. Había un equipo para trabajar en el proyecto con plena dedicación. Disponíamos de algunos medios financieros y materiales.

Pero la investigación-acción es un método complicado y exigente que no era totalmente compatible con las dificultades y limitaciones que preveíamos. Requiere un equipo multidisciplinario con varios especialistas (sociológicos, psicólogos, pedagogos...) que no teníamos. Los contratos con los colaboradores deben ser formales (no es suficiente un contrato implícito) y nuestros colaboradores no podían responder a esta exigencia. El método requiere que todo se negocie previamente y que cada vez que se modifican los contratos, se vuelvan a definir los acuerdos y se tenga en cuenta los cambios. Y no podíamos garantizar eso. También exige ocuparse al mismo tiempo de la teoría y de la acción, y éramos conscientes de que no podíamos hacerlo. Supone además un gran control, que temíamos no poder garantizar correctamente. Por otro lado, teniendo en cuenta la complejidad de la comunidad, desconocida y marcada por grandes diferencias con respecto al equipo y a sus colaboradores, no podíamos prever el grado de participación de los gitanos.

Cambiar las prácticas sociales requiere una profunda transformación de las mentalidades, y a partir de algunas experiencias similares, sabíamos que no podíamos prever en qué medida habría efectos negativos difíciles de controlar.

Aunque éramos conscientes de las ventajas del método de investigación-acción, un mayor control de los resultados y un mayor rigor científico, un mayor compromiso y una mejor participación de todos, adoptamos una solución intermedia. Intentamos seguir las etapas y el modo de proceder, pero de una forma más flexible y menos burocrática.

Nuestras directrices metodológicas fueron las siguientes:

— partir de lo vivido y de lo cotidiano para suscitar la reflexión y el compromiso de los participantes, para llegar al cambio fundado en la experiencia personal y colectiva, lo que exige el conocimiento sistemático del entorno-comunidad;

— basar el trabajo en el método de investigación-acción, adaptando las etapas y los momentos a la dinámica social: principios, comportamientos y modos de proceder;

— favorecer un tipo de participación (en el sentido de desarrollo y compromiso) que se traduzca en la iniciativa y la responsabilidad como condiciones de articulación de los conocimientos (saber), de las capacidades de ejecución (saber hacer) y de los comportamientos (saber estar);

— evaluar los aspectos económicos y técnicos, previendo los medios materiales (recursos humanos, financieros, etc.) y las formas de tomar las decisiones;

— integrar a los organismos y servicios (públicos y privados) en función de su propia acción en la comunidad;

— apostar por un proyecto basado en una diversidad de enfoques combinados (formación, creación, recreo) y de medios técnicos gráficos, escritos, audiovisuales y de otra índole;

— poner a punto una acción sistemática (y sistémica) que supere la actividad pragmática. Para conseguirlo, fue necesario mantener el equilibrio entre los siguientes niveles de trabajo:

  • la acción regular y continua;

  • el intercambio y la reflexión (la evaluación) sobre la experiencia y los proyectos;

  • el estudio y la investigación, base de la formación de los agentes, y la sistematización de los materiales e instrumentos necesarios para la acción;

— hacer participar a la comunidad a través de su organización socioeconómica, teniendo en cuenta sus raíces culturales y la tradición como fuente de referencia a recrear;

— favorecer la expresión y la participación (recreo-encuentros, investigación, creación artística, dinamización cultural, defensa del patrimonio y del entorno, radios locales, deportes...);

— desarrollar la solidaridad y la gestión social (apoyo a la infancia y a la tercera edad, a los enfermos, a los minusválidos, a la alfabetización...);

— reivindicación (asociaciones de padres, de vecinos del barrio, de inquilinos, de consumidores...);

— hacer participar a los poderes locales y regionales en el desarrollo;

— plantear una acción descentralizada, autónoma ante el poder central, que tiende siempre a uniformar.

Estrategias de desarrollo

Tras la fase de negociación con los interlocutores, elaboramos un plan que no puede considerarse «concertado» ya que no se escribió nada y no se cerró ningún compromiso firme. Los diferentes organismos se pusieron de acuerdo, sin embargo, para aportar su colaboración, poniendo a nuestra disposición los medios técnicos y materiales, siempre que las acciones emprendidas respetaran sus reglas de funcionamiento y de gestión.

El proyecto se organizó en tres fases, que respetarían un enfoque progresivo en el que los reajustes y cambios de estrategias son siempre posibles.

La educación permanente desempeña un papel importante debido a la experiencia que ha adquirido en los medios desfavorecidos, a su capacidad para movilizar a la gente y para concienciarla, y a la idea según la cual el analfabetismo de los padres es un freno a su desarrollo personal y que se reproduce en la vida escolar de los niños. Otro factor ha tenido una importancia fundamental: una joven educadora social del equipo había hecho prácticas en la educación permanente, sobre todo en alfabetización. Por tanto, estaba sensibilizada y preparada para orientar la alfabetización en la perspectiva de la acción comunitaria. Durante la primera etapa, desempeñó a la vez las funciones de educadora social y de formadora en el curso de alfabetización.

Pudo ampliar su campo de trabajo abordando cuestiones que los diferentes organismos no estaban preparados para tratar a

nivel local, ya que exigía acciones adaptadas a las necesidades muy específicas de la comunidad: el entorno, la protección del consumidor, la condición de las mujeres, la justicia (dos jóvenes gitanos de S. Gregorio acababan de ser detenidos por tráfico de drogas).

Para que el trabajo de los diferentes organismos no se convirtiera en una serie de acciones aisladas sin seguimiento alguno, la alfabetización, asumiendo un papel unificador, apoyaba el programa de aprendizaje, ampliando así su campo de acción que a menudo superaba el ámbito escolar.

El desarrollo de la higiene personal, colectiva y alimentaria, la vacunación de los niños, la planificación familiar eran competencia del Centro de la salud, al que incumbía igualmente elegir un médico de familia y sensibilizar a la población gitana para que acudieran a la consulta médica.

La alfabetización abordaba estas cuestiones, trabajaba sobre ellas y, sin dejar de buscar estrategias interdisciplinarias, profundizaba en ellas y sensibilizadaba a los gitanos.

El ayuntamiento se dedicó a garantizar las condiciones de la viviendas, especialmente construyendo algunas casas o reparando los barracones, estableciendo una red de alcantarillado y negociando la compra del terreno en el que estaba construido el barrio, que no tenía mucho valor, pero que era de propiedad privada. La compra de este terreno formaba parte del proyecto, pero el ayuntamiento era el responsable de crear condiciones favorables para su adquisición.

La alfabetización ha suscitado discusiones y un debate amplio en la comunidad para provocar actitudes favorables a la acción. Partiendo del curso, se han buscado soluciones, se han definido planes de acción bajo la responsabilidad del «jefe» de la comunidad; se han redactado documentos y solicitudes con la ayuda de la animadora.

También se ha intentado establecer un acuerdo con el Instituto de Empleo (Ministerio de Trabajo) que consistía en intentar obtener un primer empleo para los gitanos que acababan de ser alfabetizados y habían obtenido su certificado.

La venta ambulante es cada vez más difícil y muchos empiezan a manifestar el deseo de ejercer un oficio: electricistas, mecánicos, conductores, vigilantes nocturnos. Sin embargo, en la práctica, esta posibilidad les está vetada a causa de la desconfianza de los patronos ante la ausencia de «tradición laboral» en los gitanos, a la actitud de éstos frente al empleo (quieren un «empleo» no un «trabajo») y a su bajo nivel de escolaridad. La única posibilidad que les queda a los gitanos es trabajar en la construcción civil. Lo intentan, pero rápidamente abandonan, porque el trabajo es duro, porque lo encuentran humillante y «estigmatizante» para su raza. El Instituto de empleo no ha conseguido de momento responder a esta demanda, y como los gitanos no han trabajado nunca, no pueden percibir subsidio de paro.

Siguiendo en el ámbito laboral, en los cursos de alfabetización, se ha detectado la necesidad de una formación preprofesional desde una perspectiva socioeducativa. Así, los servicios de Educación permanente de Braga, con el apoyo del Fondo Social Europeo, han favorecido dos acciones de formación de este tipo: un curso de corte y confección para las mujeres y un curso de electricidad para los hombres. El hecho de participar en estos cursos ha permitido a los gitanos adquirir una semicualificación profesional que favorecía el acceso al mercado laboral, frente al que empiezan a manifestar una cierta motivación, surgida de las necesidades creadas por el proceso de sedentarización que están viviendo. Paralelamente, las mujeres han aprendido algunas técnicas que les han permitido mejorar su calidad de vida, arreglando su ropa y la de los niños, y haciendo vestidos nuevos con los medios disponibles. De esta forma, hemos contribuido a mejorar los ingresos domésticos.

También creamos, en la comunidad, un grupo de trabajo pluridisciplinario llamado «Actividades de ocio» para los niños y los adultos, lo que, a su vez, ha desembocado en otras actividades.

Hemos dado prioridad al trabajo con los niños ya que nuestra acción podría ser más eficaz con ellos. Por otro lado, sus padres son los más susceptibles de cambiar.

Para organizar estas actividades, empezamos por informarnos sobre los estudios realizados con motivo de las acciones de «Apoyo a la escolarización de los niños gitanos» llevadas a cabo por el Ministerio de Educación Nacional en varios puntos del país.

Aparte de las dificultades pedagógicas, los mayores problemas eran la inadaptación del niño gitano a la escuela y la incomprensión de los profesores ante sus diferencias culturales, sus hábitos y su psicología.

Pensamos en preparar a los niños para su entrada en el colegio y en invertir en la responsabilización de los padres y la sensibilización de los profesores.

El primer paso en esa dirección debería ser definir los ámbitos en los que había que poner en marcha las actividades. Para ello, quisimos comprender las motivaciones de los niños gitanos y determinar qué capacidades deberían desarrollarse para estimular su interés por el colegio.

Los profesores que habían realizado los estudios mencionados anteriormente formularon algunas reflexiones y recomendaciones para facilitar la integración del niño gitano en la escuela:

— sensibilizar a los padres para que colaboren con el colegio;

— crear grupos pre-escolares o clases maternales;

— organizar acciones de apoyo y de recuperación escolar, sobre todo al principio del aprendizaje;

— desarrollar la lengua y la expresión oral enriqueciendo el vocabulario;

— crear y apoyar actividades deportivas;

— organizar cursos o seminarios para los profesores sobre la cultura y las costumbres gitanas;

— fomentar la alfabetización de los padres;

— desarrollar la autosuficiencia del niño, excesivamente protegido por la familia.

Organizamos actividades que podían ayudar a resolver los problemas que experimentan los niños en su aprendizaje y en su integración a la vida escolar y que respondían a sus intereses, es decir, a su gusto particular por la música, el baile, el teatro, las

artes expresivas, en donde demuestran agilidad y habilidad, y a su gusto por los juegos.

Las actividades que pusimos en marcha se organizaron para crear, en los niños gitanos, condiciones favorables a la adaptación escolar, para hacer participar a los padres y hacerlos responsables de la educación de sus hijos (y permitirles también beneficiarse en su propia formación), y para ayudar a los profesores a comprender y a aceptar a estos niños en sus colegios.

Organizamos actividades de apoyo a la escuela. En este marco, se ayuda a los niños a hacer los deberes o se les enseña a trabajar la madera, la arcilla y la paja. Estas actividades, con las que disfrutan, desarrollan la motricidad y la capacidad creativa, lo que favorece su motivación y su participación en las actividades escolares.

Se desarrolla asimismo la lengua hablada abordando diversos temas (que correspondan en la medida de lo posible a los temas abordados en el colegio) mediante películas, diapositivas y otras herramientas pedagógicas, en especial juegos didácticos, canciones y expresión dramática.

Se vigila también la higiene corporal, enseñando a los niños a bañarse y los diferentes cuidados de higiene personal. También se ayuda a crear hábitos y se despierta en los niños el deseo de estar limpios, sobre todo en el colegio, lo que facilita su aceptación por parte de las profesoras y de los niños no gitanos.

Todas las semanas se celebran actividades deportivas con el apoyo de la Dirección General de Deportes: atletismo, balonmano y fútbol. En la actualidad, los niños hacen ejercicios de cross para conocer mejor el municipio. La mayoría de las actividades se desarrollan en un campo deportivo que nos han cedido. Son dirigidas por un animador cultural que forma parte del proyecto. Los niños van a participar, ya este verano, en pequeños campeonatos y torneos.

Organizamos paseos, visitas a museos y exposiciones, salidas para ver espectáculos, ir al circo, etc., con fines educativos y recreativos. Los niños han ido a Lisboa, la capital, donde han permanecido cinco días, durante los cuales han visitado el zoo, monumentos, museos; en Coimbra, han ido al parque «Portugal

dos Pequeninos»; han visto el «Parque Nacional do Gerês»; han visitado también una fábrica de cerámica, en Barcelos, una imprenta y un periódico para poder elaborar más adelante un periódico comunitario.

Se les ha llevado a un centro de formación profesional con el fin de sensibilizarlos en lo referente a su porvenir profesional. Con estas actividades, de las que sólo hemos mencionado aquí algunos ejemplos, hemos pretendido abrir horizontes a los niños gitanos, hacerles conocer el país y su patrimonio natural y cultural, a la vez que se diviertan.

Organizamos colonias de vacaciones al borde del mar para estos niños, que se han separado de sus padres por primera vez. Los primeros días, los niños estaban un poco desorientados ante la rutina diaria, a la que no estaban acostumbrados: los horarios fijos, la higiene, las comidas regulares y el hecho de cambiarse de ropa para dormir. Después de dos o tres días, se habían adaptado a los nuevos hábitos y todo iba bien. Eso fue el primer paso hacia una mayor independencia de los niños con respecto a sus padres y también la primera gran prueba de confianza total de la comunidad hacia el equipo del proyecto que acompañó a los niños.

Se han organizado semanas culturales: día mundial del niño, del medio ambiente, del consumidor, día internacional de la alfabetización, etc. Durante estas semanas, los temas se trataban con los niños en las «Actividades de ocio» y con los adultos durante el curso de alfabetización. Se hacían trabajos que se exponían al final de la semana con las diferentes informaciones sobre el tema que queríamos difundir mediante carteles, fotos, etc.

Hemos organizado las fiestas de Navidad, de carnaval, de San Juan, en las que la población gitana ha participado activamente, llevando a cabo determinadas tareas, preparando bailes, canciones e incluso pequeños sketches. Aunque estas fiestas no formen parte de su cultura, los gitanos las celebran con entusiasmo y alegría. Asimilan aspectos de las culturas española y portuguesa y los integran en sus costumbres y en sus ritos tradicionales. Nuestra participación en sus fiestas ha resultado muy estimulante para ellos. Hemos hecho juntos los planes para la fiesta, se han organizado para decorar los espacios a su gusto y según sus costumbres, han preparado la merienda, con el equipo, han

montado pequeñas obras de teatro o han representado simplemente a personajes, contando un hecho divertido de su vida, ironizando con bromas sobre los «payos».

Organizamos intercambios con grupos no gitanos que participaban en las «Actividades de ocio» y animamos a los adultos a participar en las fiestas y actividades organizadas por otros cursos de alfabetización, para favorecer los intercambios interculturales que deberían llevar a una visión más justa del gitano y a una aceptación recíproca. Estos encuentros, organizados en una perspectiva de animación cultural, incluyen obras de teatro, música, normalmente, no se mezclan con los no gitanos. Sin embargo, escuchan con atención, se divierten, se ríen. Al final de los encuentros, que normalmente se terminan con una merienda, están más relajados y no pueden resistir la tentación de cantar y bailar flamenco.

Hemos planificado, pero todavía no hemos puesto en marcha, actividades de formación práctica en cocina para las mujeres y en cestería para los hombres. El curso de cocina tiene como objetivo enseñar a preparar las comidas con el menor coste posible. El curso de cestería se ha concebido como formación profesional, en la perspectiva de la creación de un empleo propio como alternativa a la venta ambulante. Las posibilidades de trabajo siguen siendo muy limitadas para los gitanos: sin formación escolar, sin cualificaciones profesionales, con la mala reputación que marca a su raza, los patronos aceptan muy difícilmente contratarlos. Hasta que su imagen mejore, el empleo por cuenta propia es la mejor solución para ellos.

Para reforzar su identidad histórica y cultural, intentamos crear un álbum de familia con los niños y con los padres. Estos álbumes contienen fotografías de los antepasados más remotos, historias, relatos instructivos que conocen y que forman parte de su patrimonio cultural y de su tradición oral, que deseamos valorar y preservar. Padres e hijos se han entusiasmado porque esta actividad se hace en el respeto por su herencia familiar y cultural. Al observar el esfuerzo que tenían que hacer, a veces sin éxito, para trazar la historia de su familia, han comprendido la importancia de grabar su tradición para poder transmitirla a las generaciones futuras. Hacer estos álbumes es una tarea muy difícil, que probablemente no podrá terminarse, ya que, al no tener un siste-

ma de escritura, los gitanos han perdido su pasado a lo largo de su vagabundeo.

También se organizó un seminario sobre la cultura gitana en la escuela primaria para todas las profesoras que tienen niños gitanos en sus escuelas. Hemos constatado, una vez más, que existe una intolerancia y una incomprensión ante la cultura gitana, que llevan a comportamientos racistas y a la inadaptación de los niños en la escuela.

Esta actividad ha constituido un esfuerzo de reflexión con las profesoras para que comprendieran el universo gitano, captaran las claves y replantearan su comportamiento y su discurso pedagógico. Nuestro objetivo era llevar a las profesoras a una práctica que correspondiera al entorno intercultural, adaptando los programas, redefiniendo los contenidos, concibiendo un material pedagógico adecuado. Deseamos que la escuela se sume al proyecto de S. Gregorio, elaborando a la vez su propio proyecto escolar, que organice actividades interculturales en las que todos participen: profesores, alumnos y padres, gitanos y no gitanos.

Para alcanzar estos objetivos, hemos recurrido a una pareja de gitanos que han hablado de su cultura, de su experiencia en lo que se refiere a la escolarización de sus hijos y de lo que sentían ante la incomprensión de la escuela frente a su situación socioeconómica y cultural.

Hay que mencionar cómo percibimos a los niños en el contacto diario en las «Actividades de ocio» y poner de manifiesto el contraste entre nuestras impresiones y las de la mayoría de las profesoras. Los niños son muy francos y, al no comprender las jerarquías, cuando se les provoca, reaccionan de forma emocional (comportamiento que generalmente se interpreta como rebelde y descarado); demuestran una personalidad muy fuerte, un carácter decidido; son inteligentes, especialmente perspicaces, pero sus capacidades están poco desarrolladas; progresan normalmente en el aprendizaje en cuanto se emplean métodos adecuados; son obedientes cuando comprenden que las órdenes son justas; son afectuosos y manifiestan carencias afectivas (a pesar de los estrechos lazos con sus padres, éstos no tienen gestos de ternura y afecto hacia ellos). Para ganar su confianza, se debe respetar lo que se ha establecido al principio.

Complementos metodológicos

No es fácil diferenciar las acciones dirigidas a los adultos y a los niños. Las dos estaban tan ligadas que los adultos han seguido actividades para niños y los niños han seguido los cursos de alfabetización para adultos, pidiendo ayuda para hacer los deberes.

No era el método que habíamos escogido, pero es el que nos ha llevado a la dinámica del comunidad.

El apego a sus hijos y el deseo de protegerlos hacen que los padres no quieran abandonarlos nunca. Así, por un lado, siempre quieren saber lo que hacemos con los niños, y, por otro lado, las madres llevan a sus hijos a los cursos y a las sesiones en las que participan.

Sin embargo, podemos constatar que el método seguido ha resultado positivo, ya que la mayoría de las veces, podíamos entrar en contacto con los padres por mediación de los hijos.

Al principio, acordábamos las cuestiones tímidamente, temiendo herir las susceptibilidades o no ganarnos la confianza de los gitanos. Después, gracias al clima de confianza, empezamos a cambiar nuestra forma de actuar y nuestros comportamientos. Comprendimos que a menudo, había que ser severo, franco, hacerles frente, incluso «regañarlos».

Llegamos a una conclusión: con los gitanos es necesario, desde el principio, definir las reglas, respetarlas y exigir que ellos las respeten. También hemos constatado que, en los primeros encuentos, el gitano, en una actitud defensiva, intenta hacer fracasar al «intruso», mostrándose reservado y desconfiado, y a veces incluso hostil. Sin embargo, cuando se siente seguro y en confianza, ofrece su hospitalidad de forma amigable y espontánea y, cuando se hace amigo, es profundamente fiel y leal.

El método que habíamos definido al principio nunca se descartó. La naturaleza y las condiciones reales del entorno donde íbamos a trabajar nos eran prácticamente desconocidas en ese momento. Eramos conscientes del hecho de que, a medida que aprendiéramos a conocer mejor a la comunidad, sus problemas y su forma de reaccionar, deberíamos adaptar o cambiar las estra-

tegias. Era difícil prever el compromiso, incluso la participación de la gente.

Por eso era evidente, desde el principio, que la flexibilidad y la agilidad deberían ser constantes, y que deberíamos adaptar nuestra acción a las circunstancias y a las reacciones de la población gitana.

Se emplearon varias estrategias, algunas de las cuales ya hemos mencionado. Utilizamos medios audiovisuales, eligiendo cuidadosamente el tipo de mensajes y de enfoque e imágenes que pudieran comprenderse y decodificarse fácilmente. Elaboramos carteles para sensibilizar e informar. Mantuvimos conversaciones y debates en forma de charla con especialistas de diferentes cuestiones a tratar. En la actualidad, estamos preparando un periódico comunitario, trimestral, que será el medio de dar a conocer la cultura gitana, así como el proyecto, y que incluirá también intercambios con otras comunidades, gitanas y no gitanas, y otros proyectos.

Tal y como está concebido, el periódico estará dividido en tres partes: una parte consagrada a los testimonios y relatos del equipo, a los testimonios de los gitanos, a sus experiencias, a la expresión de sus necesidades y de sus aspiraciones, a historias, leyendas, acontecimientos; otra parte se dedicará a las noticias que interesan a la comunidad y una tercera parte estará reservada a las actividades de los niños.

Contamos con la participación de toda la comunidad, sobre todo la de algunos gitanos jóvenes que tendrán como principal cometido el montaje del periódico.

En la medida de lo posible, hemos hecho que la población participe en las actividades, ya sea a través de sus representantes, ya sea mediante el contacto directo con las personas a las que se dirigían las actividades. Hemos definido los programas con las personas interesadas. En lo que se refiere a los cursos de alfabetización, la organización, los programas y los métodos utilizados, todo se decidía de acuerdo con ellos. Teníamos en cuenta su opinión para la elección de los horarios. Las mujeres venían con su marido a las sesiones de planificación familiar, los padres se quedaban con el niño durante los exámenes médicos y las vacunaciones, y las mujeres participaban en las acciones sobre tabaquismo y alcoholismo.

5. DIFICULTADES Y RESULTADOS

Cuando iniciamos el trabajo esperábamos tener dificultades a causa del desconocimiento de la población gitana y de sus condiciones de vida, de su dinámica social, de sus tradiciones profundas. Tampoco podíamos prever sus reacciones frente al proyecto. Arrancamos por tanto, con prejuicios, apoyándonos en un conocimiento teórico y en la imagen que los gitanos transmiten de sí mismos.

Al principio, y antes de que comprendieran la naturaleza de nuestra acción, su primera reacción fue pedir, incluso exigir lo que necesitaban; reivindicaban todo aquello a lo que creían tener derecho y no prestaban ningún interés al proyecto que les proponíamos. Fue muy difícil hacerles comprender que tenían que contar sólo con ellos mismos, con sus propias fuerzas, para cubrir sus necesidades esenciales y mejorar sus condiciones de vida.

Esta tendencia a pedir se puso claramente de manifiesto durante la visita del ministro de Educación al curso de alfabetización. Cuando llegó, todos los gitanos del barrio se precipitaron al barracón donde se impartía el curso y, en un largo lamento, se quejaron de su modo de vida, de todo lo que les faltaba, y presentaron una lista interminable de peticiones que superaban claramente las competencias del ministro. Obtuvieron no obstante la promesa de que se les daría un pabellón prefabricado para el curso de alfabetización y para las otras actividades comunitarias.

Muchos otros obstáculos se oponen al cambio. He aquí algunos factores de orden cultural que consideramos importantes:

— La tradición, que tiene una gran influencia, sólo permite una adaptación «utilitaria». El contacto con otras culturas provoca algunos cambios externos (ropa, vivienda, comida) que los gitanos consideran de inmediata utilidad.

— El bajo nivel de instrucción y el analfabetismo pesan mucho; se observa que son las jóvenes generaciones, un poco más escolarizadas, las que intentan superar el obstáculo de la tradición.

— El etnocentrismo cultural: la creencia en la superioridad de su cultura. Más allá del orgullo de su raza, los gitanos te-

men que la sustitución de los comportamientos tradicionales por comportamientos extranjeros conlleve una pérdida de la dignidad y del prestigio asociados al grupo.

— La solidaridad de clan les hace sentirse parte integrante del grupo gitano y no tienen el valor de adoptar comportamientos individuales y de romper con la tradición, lo que se considera una traición a la comunidad.

— La estructura familiar se encarga de la transmisión de los valores culturales, y cualquier intento de ruptura con éstos se percibe de forma negativa y es casi siempre rechazado.

— Su creencia en la providencia y su falta de iniciativa no contribuyen a mejorar las condiciones de vida de los gitanos y su situación socioeconómica.

— La comunicación fue, al principio, una dificultad en nuestra relación con los gitanos como receptores o emisores. Como no hablan bien portugués, tienen dificultad para comprender los mensajes y para construir frases claras. A menudo, también hablaban «caló» para criticarnos, intercambiar puntos de vista e incluso para engañarnos.

En la actualidad este problema está resuelto, en parte, ya que las personas que trabajan en el proyecto, aunque no hablen «caló» comprenden ya muchas palabras.

Sin embargo, se han presentado otras dificultades ajenas a los propios gitanos: la ausencia de un protocolo entre los servicios no permitía hacerlos totalmente responsables. En Portugal, los servicios públicos tienen casi siempre una relación vertical con los usuarios. Normalmente no están preparados para dar respuestas adaptadas a las minorías. Han definido grandes líneas de orientación, de las que no pueden adaptarse, debido a la rigidez de su organización.

Debido a la diversidad de sus ámbitos de actuación y a la importancia de su papel, la Seguridad Social es tal vez la primera que ha roto con esta tradición y que ha aportado su contribución a la formación y a la mejora de la situación socioeconómica de determinadas poblaciones. Pone en marcha proyectos específicos, encontrando medidas para desburocratizar, flexibilizar los re-

glamentos, crear equipos de trabajo, reunir a interlocutores sociales. Por eso trabaja tan bien con la educación permanente, cuya posición siempre ha constituido una excepción en el conjunto de los servicios públicos. La diversidad de su público, cuyos problemas y necesidades son muy diferentes, le obliga a encontrar soluciones y respuestas adaptadas, que su organización sabe prever. Carece no obstante de recursos materiales, humanos y financieros para responder a todas las demandas y a todos los desafíos que se le plantean.

La postura de determinados organismos frente a la Seguridad Social, a su funcionamiento y a sus normas, ha provocado algunas confrontaciones ideológicas con los equipos del proyecto. Al no estar preparados para intervenir sobre el terreno, sobre todo con comunidades de minorías, su falta de experiencia en el ámbito de la formación llevaba a estos organismos a adoptar estrategias que a veces no correspondían a los objetivos de las acciones. Ha habido también un problema de falta de continuidad de las acciones, que se traducía a menudo como respuestas puntuales. No obstante, se han superado estas insuficiencias recurriendo a determinadas estrategias que ya hemos mencionado.

También hemos observado divergencias en cuanto a los principios en materia de educación entre las formadoras de los cursos de alfabetización y los especialistas del servicio social. A pesar de la formación especial que reciben para enseñar a los adultos y para abrirse a las realidades sociales, las profesoras tienen tendencia a reproducir el modelo alumno-profesor-clase, mientras que las asistentes sociales tienen una visión más amplia del contexto social y basan su trabajo en una relación interpersonal que tiene en cuenta todos los aspectos de la vida del individuo. Estas desavenencias se superaron fácilmente y el equipo consiguió funcionar, planificando y organizando actividades en común.

Los reglamentos de los organismos públicos y la burocracia, así como la falta de recursos humanos y la reducción de apoyos financieros, también han constituido obstáculos para el desarrollo del proyecto.

El hecho de no disponer de un local aceptable, donde se pudiera trabajar en condiciones decentes, ha sido una de nuestras mayores dificultades. El curso de alfabetización se impartía en un barracón destartalado, mal iluminado, húmedo. No se podía ni si-

quiera exponer en las paredes los trabajos o el material didáctico. Por falta de espacio, estábamos amontonados alrededor de dos mesas pequeñas. Varios niños tenían que sentarse en el mismo banco, y otros entraban y salían, siempre acompañados por su madre. El acceso al barracón era difícil, ya que el camino era tortuoso y estaba lleno de barro.

Las formadoras se quejaban de las malas condiciones de trabajo, que repercutían en el desarrollo del curso. De hecho, la realización de las actividades en estas condiciones adversas ha sido posible sólo gracias a una gran voluntad, un enorme espíritu de sacrificio y mucho valor.

Los primeros resultados

Es necesario en primer lugar mencionar la construcción de un conjunto sanitario con cuatro aseos y cuatro duchas, que ya está terminado y listo para ser utilizado. El pabellón de actividades está prácticamente acabado.

Podemos observar resultados en los siguientes ámbitos:

La salud

Los niños están vacunados. En la actualidad, las madres llevan por iniciativa propia a los niños a la consulta, para las vacunas de recuerdo, y piden ellas mismas hora.

Todos los gitanos están inscritos en la consulta del médico de familia y se puede constatar una mayor demanda de chequeos médicos, de consultas en oftalmología, estomatología, neuropediatría y psicología. Equipos médicos pediátricos van periódicamente al colegio para llevar a cabo medicina escolar.

El cambio en los hábitos alimentarios empieza a hacerse lentamente: los niños beben más leche, intentan llevar una merienda al colegio y tomar comidas más equilibradas.

En lo que se refiere al tabaquismo, no ha cambiado nada. Tras este hábito, existen valores culturales muy arraigados. El hombre se afirma fumando, lo que explica que los niños empiecen a fu-

mar en edad escolar. Podemos afirmar, sin embargo, que los gitanos son conscienten en la actualidad de los peligros del tabaco y del alcohol.

La mayoría de las mujeres ya realizan una cierta planificación familiar, con el consentimiento del marido y sólo después del nacimiento de su primer hijo. Dejan los prejuicios de lado y demuestran una cierta apertura ante los métodos contraceptivos, incluso los más radicales. Por tanto, empieza a observarse un ligero descenso de la natalidad.

La vivienda

Pocas cosas han cambiado. Se ha revestido con cemento el suelo de algunas viviendas. Se ha reforzado el techo con plástico.

Los gitanos acondicionan su vivienda con más cuidado, utilizando telas o madera para crear una cierta intimidad.

El trabajo

En este ámbito también, los resultados son poco significativos. Seguimos esperando respuesta a las solicitudes de un primer empleo.

La respuesta a una solicitud dirigida al Instituto de Empleo y Formación Profesional para la organización de un curso de mecánica del automóvil ha sido negativa. El reglamento del organismo no permitía impartir este tipo de formación a personas con un nivel escolar tan bajo.

La higiene personal y colectiva

La apariencia y la forma de vestir son más cuidadas y limpias. El espacio común del barrio está más limpio: las basuras ya no se tiran en cualquier sitio, se echan en bolsas colocadas en un determinado lugar.

El mantenimiento del conjunto sanitario es responsabilidad de la comunidad. El jefe es responsable de percibir las cotizaciones para el agua, la electricidad y el gas. Algo así habría sido impensable antes; se habría obligado al organismo que ha construido la instalación a pagar el mantenimiento, ya que no sólo no se sentían responsables de ello, sino que se consideraba que el responsable era el organismo.

La educación de los niños

Se observa en los gitanos una creciente preocupación en lo que se refiere a la instrucción de sus hijos. Eso explica que, en la actualidad, las relaciones entre el colegio y la comunidad gitana sean mejores. Los padres se preocupan por los resultados escolares de sus hijos y van al colegio para informarse sobre su asiduidad, su aprendizaje y sus problemas. Los propios gitanos han asumido esta práctica, que el equipo había iniciado. Los padres, sobre todo las madres, hacen todo lo posible por participar en las actividades del colegio.

Se observa un cambio en la forma en que los gitanos se plantean la educación de sus hijos. En la actualidad, intentan desviarles de la marginación, en especial de la costumbre de robar al «payo».

La situación escolar

Durante el curso escolar 1989-1990, la tasa de fracasos escolares ha bajado aproximadamente a un 25 por 100. Al principio del proyecto, esta tasa era del 80 por 100.

Durante ese curso escolar, una joven profesora obtuvo una plaza en el colegio. Como comprendía el problema gitano, intentó llevar a cabo una nueva práctica pedagógica orientada hacia una escuela intercultural. Estableció un lazo entre el colegio y las familias gitanas y, abriendo el diálogo, intentó comprender sus costumbres, su concepción del aprendizaje e incluso su forma de plantear el porvenir de sus hijos. Consiguió crear en el colegio un ambiente acogedor, haciendo que la enseñanza y el aprendizaje fueran más interesantes y atractivos. Hizo que el colegio fuera más dinámico, sensibilizó a sus colegas, creando un espíritu de apertura y aceptación.

Sin embargo, por motivos de índole administrativa, fue reemplazada al finalizar el curso escolar y su ausencia ha repercutido en el comportamiento y en el rendimiento escolar de los alumnos gitanos. Este año (1990-1991) se prevé un aumento de los fracasos escolares, que se situará en torno al 50 por 100. Las nuevas profesoras no han sabido dar continuidad en la comunidad a la dinámica iniciada en el colegio. Ni los niños, ni la comunidad las aceptan.

La sensibilización llevada a cabo con las profesoras, las actividades en curso en la escuela, el seguimiento de los alumnos gitanos, un cambio en el comportamiento de los niños, una mayor responsabilización de los padres son factores que podrían modificar, de aquí a final del curso escolar, los resultados previstos.

La alfabetización

En lo que se refiere a los adultos, la cuestión se plantea de otra forma, y no es posible hacer un análisis tan lineal.

Es probable que, teniendo en cuenta la atención que empiezan a prestar a la educación de sus hijos, los gitanos se hayan cuestionado su propio nivel de instrucción y la influencia que tiene en la formación escolar de sus hijos. También es posible que esta reflexión haya despertado en ello interés por su propia alfabetización en la lengua del país en donde viven y les haya llevado a darse cuenta de que les es útil. Por otro lado, los niños empiezan a dominar, mejor que sus padres, la lengua portuguesa.

Otros factores han intervenido seguramente en su decisión: la sensibilización de la que han sido objeto, su situación profesional, la necesidad de sacar el carnet de conducir, sus relaciones con diversos organismos públicos.

Hay un hecho indudable. Existe una voluntad de aprender que se traduce en la participación en los cursos de alfabetización, que cada año es mayor.

En 1988-1989, dieciséis personas participaron en los cursos, y en 1989-1990, veintitrés. En 1990-1991, hay ocho gitanos, aunque dieciocho se han inscrito. La formadora ha preferido trabajar con grupos más reducidos para garantizar una enseñanza

individualizada. Los gitanos requieren mucha atención, necesitan un seguimiento y casi siempre tienen niveles de aprendizaje muy bajos. Con grupos muy numerosos no se puede ni darles el apoyo que necesitan, ni emplear una práctica pedagógica adecuada a este tipo de población y a la obtención de buenos resultados.

A causa de su actividad profesional, los gitanos faltan a clase a menudo (cuando van a ferias lejos) y su presencia en los cursos es irregular. Abandonan, durante un tiempo no asisten a los cursos, y después vuelven. ¡Dicen que «se cansan»!

Todo esto se refleja en los resultados. El aprendizaje es lento, lo que a veces provoca un cierto desánimo.

Es difícil hacer una evaluación cuantitativa que traduzca exactamente los progresos y los éxitos que se van observando poco a poco. Sin embargo, se puede decir que hasta ahora doce gitanos han obtenido el certificado del primer ciclo escolar (correspondiente a los cuatro primeros años de escolaridad). Al mismo tiempo, algunos gitanos han aprendido a leer sin dificultades y algunos ya no son analfabetos en la lengua portuguesa.

La evaluación de la alfabetización debe hacerse en un contexto más global, en el que los resultados superan los aspectos cuantificables del aprendizaje escolar.

6. PROSEGUIR LAS ACCIONES

Tres años después del inicio del proyecto, han finalizado las dos primeras fases. La primera, el estudio y la investigación sobre la comunidad, es un trabajo que debe permanecer abierto para poder reajustarlo o mejorarlo. La segunda fase, la planificación y la puesta en marcha, está marcada por un cierto desorden que es resultado de dos fenómenos: por un lado, el conflicto surgido de la confrontación entre las características étnicas gitanas y los desafíos y estímulos a los que están sometidos los gitanos y, por otra parte, los cambios que les han obligado a una nueva estructuración de sus costumbres, tradiciones y comportamientos.

La tercera fase del proyecto, la de transición, estará marcada por una preocupación de asimilación y de interiorización de los

conocimientos, competencias y actitudes adquiridas durante las fases anteriores. Queremos que los gitanos evolucionen y reorganicen en parte su experiencia, extrayendo de nuestra cultura los elementos que pueden serles útiles de forma inmediata y que favorecen su adaptación a las exigencias del entorno socioeconómicc en el que están integrados.

Como no desean reemplazar su cultura por la nuestra, sugerimos una mejora progresiva de sus condiciones de vida, preservando sus rasgos culturales y su originalidad.

La observación participativa y el contacto directo y estrecho, durante tres años aproximadamente, permiten llegar a algunas conclusiones. La integración del gitano en nuestra sociedad será eficaz si no es forzada. Esta integración lenta, que se hará a largo plazo, sólo será posible tomando conciencia de las ventajas y de las exigencias de la sociedad dominante, que el gitano se verá obligado a aceptar para sobrevivir en condiciones adecuadas. Experiencias anteriores han demostrado que los intentos de integración de las minorías de forma más o menos impuesta han llevado a la formación de auténticos «quistes» culturales: culturas estáticas, resistentes a todo proceso de cambio.

La motivación ante el cambio aumentará si la innovación se adapta a los valores culturales y a las aspiraciones tradicionales. Para los gitanos, las motivaciones de cambio son, entre otras, el deseo de prestigio, la satisfacción en lo que se refiere a las condiciones materiales de vida, la posibilidad de mejorar su situación económica, la posibilidad de hacer que el futuro de sus hijos sea más feliz y seguro, valor sagrado en ellos.

La alfabetización y la escolarización, sobre todo en los más jóvenes, la aceptación progresiva del trabajo y el contacto con el mundo profesional serán factores fundamentales de su desarrollo y, por consiguiente, de la mejora de sus condiciones de vida.

Siguiendo vías culturales propias, rechazando la aculturación, pero fomentando los intercambios socioculturales, los gitanos deberán decidir por sí mismos su destino y tomar las riendas de su porvenir. Para que esto sea posible, hay que poner a su disposición todos los medios necesarios, concebidos de forma realista: los conocimientos, las competencias y las capacidades.

Los cambios sociales y culturales deberán ser deseados, aceptados y estructurados por los propios gitanos. Vencer el inmovilismo deberá ser, por tanto, un acto deseado y voluntario.

Una evaluación de conjunto permite decir que los gitanos, una vez que han tomado conciencia de sus problemas y del hecho de que algunas de sus costumbres son perjudiciales para su bienestar y para su participación en la sociedad que les rodea, manifiestan un deseo de cambio en los ámbitos que consideran útiles para mejorar sus condiciones de vida. Rechazan, sin embargo, la aculturación; se oponen a todo cambio radical y defienden encarnizadamente sus tradiciones, sus ideales de libertad y, como toda minoría marginada, temen ser aniquilados por una sociedad que rechazan.

Nunca hemos querido hacer portugueses de raza gitana, sino gitanos que siguen siendo gitanos, pero que saben «desenvolverse» mejor en la sociedad portuguesa. Por eso siempre hemos intentado valorar su experiencia y sus tradiciones, respetar los valores fundamentales de su cultura, en especial su lengua materna. Hemos fomentado las manifestaciones de la cultura gitana, participando en ellas cuando nos lo pedían. No hemos sabido, tal vez, vencer la enorme resistencia que los gitanos presentaban al cambio. Deseábamos un cambio en el sentido de un desarrollo cultural que acercara a las dos culturas sin acentuar sus diferencias. Nos planteábamos una integración de los gitanos en una sociedad ampliada que se produciría de forma natural, según una evolución progresiva de su cultura, pero tal vez no hemos conseguido siempre organizar la acción haciéndoles ver nuestra preocupación.

Todo cambio representa una amenaza para los gitanos, y por tanto, se refugian en el interior del grupo, donde su ego social no entra en conflicto y donde encuentran un tejido social y afectivo que les protege de los peligros exteriores que amenazan su solidaridad, su tradición y su identidad cultural.

En este contexto, los cambios son lentos y a veces están marcados por regresiones. Si cuando se les anima, desean cambiar, existe una fuerza cultural que les empuja a resistir y a aislarse en su universo tradicional.

De esta forma, a causa de su instinto de conservación, los gitanos se encuentran en pleno conflicto: progresar y dejar de ser gitano o no progresar y seguir siendo gitano.

Ha llegado el momento de hacer una crítica sobre la falta de equilibrio que hemos observado entre la importancia que se da a la cultura y la que se da a la integración de la comunidad gitana. Hemos insistido más en la integración, olvidando a veces los valores culturales. Algunas acciones sólo han podido situarse en función de la cultura no gitana, lo que ponía en duda un principio fundamental: progresar sin dejar de ser gitano. Si todos los que trabajan con los gitanos consiguen transmitir este mensaje de forma clara, y si los gitanos lo comprenden, se liberarán de sus temores y aceptarán, sin restricciones, los cambios que se les propone.

A pesar de todo, hay signos evidentes de cambio, mencionados anteriormente, que se traducen en comportamientos todavía híbridos, variables, vacilantes.

Para facilitarles estos cambios, hay que ayudar a los gitanos desde ese mismo momento: hay que corregir la imagen negativa que tenemos de ellos en nuestro inconsciente colectivo y rehabilitarlos ante la sociedad, y sobre todo ante los grupos con los que se relacionan. Hacer algo para que se les comprenda o, al menos, se les conozca mejor. Esta ayuda no debe presentarse en forma de gestos de caridad o de asistencia, en un espíritu paternalista y de beneficiencia. Debe plantearse más bien en una perspectiva de promoción sociocultural y de reconocimiento de la dignidad humana.

Un marco de referencias teóricas e ideológicas sistematiza esta reflexión:

— la crisis social como (des)orden y desafío de donde surgen signos de cambio progresivo;

— la cultura como factor esencial de cambio;

— el principio según el cual es en el individuo donde se encuentra la energía esencial al desarrollo, en su deseo de satisfacer sus necesidades de subsistencia (la mejora de

su nivel de vida) y sus necesidades de expresión y de participación (la mejora del «arte de vivir»);

— los valores individuales, el sentimiento de la diferencia, el éxito personal, la libertad, la creatividad, la justicia y la igualdad, que permiten elecciones para el desarrollo personal y colectivo;

— el derecho a la «libertad de acción» para adaptar la práctica social a modelos comunitarios en vistas al desarrollo socioeconómico de la población.

Teniendo en cuenta la evaluación que se ha hecho, y a pesar de haber mantenido los grandes objetivos del proyecto, así como sus líneas directrices, hemos reajustado algunos principios y estrategias:

— reforzar la relación intercultural para poder comprender y superar las contradicciones, los conflictos y los desórdenes crecientes que son inherentes a una minoría compleja y dividida, insertada en una sociedad que cambia rápidamente;

— dar un sentido constructivo al temperamento reivindicativo de los gitanos;

— proseguir la acción con el objetivo de resolver problemas o de satisfacer necesidades para favorecer la mejora de las condiciones de vida;

— crear condiciones que favorezcan el desarrollo de las capacidades de saber-conciencia, de relaciones-comportamientos y de organización-cambio, y considerarlas como objetivos y resultados de la acción (el desarrollo de estas competencias minimizaría el sentimiento de impotencia que tienen los gitanos cuando quieren cumplir sus deseos y satisfacer sus necesidades);

— desarrollar la capacidad de aprendizaje, sobre todo en los jóvenes, proporcionando a la gente instrumentos que les permitan progresar en su autoformación y avanzar en el camino hacia la autonomía;

— hacer que se apliquen los derechos humanos entre las dos sociedades;

— reducir la importancia que se da a la integración de los gitanos, valorando más los diversos aspectos de su cultura;

— tener como objetivo el desarrollo regional y local a partir de la base, ajustando, democratizando y descentralizando cada vez más.

7. CONCLUSION

El seguimiento que he hecho de este proyecto a través de los cursos de alfabetización ha dado lugar a una reflexión y a una teorización fundadas en los conocimientos puestos en práctica y en el intercambio de ideas. Este proyecto me ha brindado, por tanto, la oportunidad de realizar un aprendizaje muy enriquecedor personal y profesionalmente. Me gustaría subrayar aquí algunos aspectos de este aprendizaje. Hemos adquirido algunas certidumbres. No se debe iniciar un trabajo de este tipo con principios rígidos, ideas preconcebidas, certezas, planes y objetivos que no se puedan adaptar. El método de investigación-acción ha resultado ser el mejor, el que mejor se adaptaba a las particularidades de un proyecto de este tipo, que se dirige a un público muy complejo y cuyas características, bien definidas, son muy diferentes de las nuestras.

Hay que invertir en la escolarización y en la alfabetización, dando prioridad a los niños y a los jóvenes, gracias a los cuales es posible acercarse a los padres y a la comunidad, y que son los que pueden cambiar el futuro. La alfabetización-escolarización es fundamental para la evolución de los gitanos, para su integración socio-cultural y la capacidad de comprender la sociedad en la que viven. Constituye para ellos un medio privilegiado de adaptación a los desafíos y de respuesta a los estímulos de la sociedad moderna, que experimenta una evolución acelerada.

Estamos presenciando una disolución, aunque lenta, de la tradición gitana, debido a las presiones a las que ha estado sometida. Si algunos aspectos de las relaciones entre las dos culturas no se modifican, estas presiones pueden llevar a un genocidio cultural. A pesar de ello, todos los gitanos viven, en lo más profundo de ellos mismos, su particularismo cultural.

Para acercarse a los gitanos hace falta tener un conocimiento mínimo de su cultura, para poder establecer, a través del diálogo, una interrelación dialéctica. El gitano tiene una visión del mundo diferente de la nuestra; por tanto, es necesario definir una estrategia de acción destinada a poner en contacto a las dos culturas, que pueden enriquecerse mutuamente, como lo ha demostrado nuestra experiencia. En la elaboración del discurso social, hay que tener en cuenta la información bilateral, como un factor importante para evitar conflictos inútiles.

Mientras nuestro etnocentrismo, que es muy fuerte, no desaparezca, o por lo menos se reduzca, y con él el racismo, el rechazo y los prejuicios hacia los gitanos, no será posible su integración social plena. Hay que acabar con la marginación, favorecida por la resistencia surgida de la fuerza y del dinamismo de su cultura. Frente a esta actitud de los gitanos, es deseable fomentar mecanismos de cambio que respondan a las exigencias y a las expectativas de este grupo que forma parte de la pluralidad sociocultural de nuestro país.

Consideramos que los problemas primordiales se presentan a nivel de las relaciones entre etnias. Por ello hay que plantear las cuestiones de desarrollo en las comunidades gitanas en la perspectiva de la cultura gitana. Esta forma de actuar permitiría tal vez resolver determinados conflictos inter-étnicos y favorecer el desarrollo de la personalidad individual, respetando y teniendo en cuenta a la vez las diferencias.

En el caso de las minorías, los proyectos de desarrollo deben desempeñar un papel de intermediario entre las comunidades y las culturas, favoreciendo la aceptación de todas.

El encuentro de dos culturas tan diferentes, la gitana y la nuestra, requiere un proceso de investigación y de acción para definir y concebir de una forma nueva tanto la acción como las estrategias. En esta perspectiva, no es posible elaborar planes o prever acciones a largo plazo. Hay que avanzar más bien planificando proyectos pequeños que se irán evaluando a medida que se lleven a cabo.

Finalmente, y para terminar, nos gustaría transmitir la lección que hemos aprendido de los gitanos: una cultura sólo es válida

cuando consigue unificar en la persona los diferentes componentes de su existencia, y cuando sus valores y sus creencias desempeñan, en la vida del individuo, un papel específico y primordial.

XI.

EL ANALFABETISMO: ¿TAN SOLO UN PROBLEMA DE EDUCACION?

Ute Jaehn.
Grupo de Trabajo de Ayuda a la Orientación y la Educación (AOB).
Berlín (Alemania).

1. INTRODUCCION

El analfabetismo funcional no es tan sólo un problema de lenguaje escrito, sino que normalmente va unido un problema relacional. La alfabetización es, por tanto, algo más que el aprendizaje del lenguaje escrito, es un sistema para conseguir la desaparición de problemas funcionales en las relaciones.

Cualquier definición de alfabetización, ya sea la de la UNESCO o la que acabamos de citar, resulta incompleta, ya que no engloba más que ciertos aspectos del problema.

En una sociedad de consumo, en la que también se consumen el saber y la educación, para cualquier individuo, el hecho de no saber leer y escribir de forma conveniente tiene, inevitablemente, repercusiones en su vida personal.

Desde un punto de vista teórico, se podrían formular los dos axiomas siguientes:

- Un dominio insuficiente del lenguaje escrito conlleva una baja autoestima.
- Las dificultades con la lectura o la escritura se desarrollan a partir de problemas de personalidad ya existentes.

En el tema que nos interesa, el orden de los axiomas no tiene importancia y no revela más que una elección arbitraria.

En el análisis del origen del analfabetismo funcional, destacaremos múltiples factores. Uno de los factores analizados es la situación familiar, sin embargo, trataremos situaciones propias de determinadas clases sociales en particular. A partir de las premisas de la teoría de los sistemas [1], vamos a centrar nuestra atención en las relaciones familiares de los analfabetos y a poner de manifiesto el papel que pueden representar estas relaciones en la aparición de dificultades en el aprendizaje (expresadas por los problemas en la lectura y la escritura).

A través del Grupo de Trabajo de Ayuda a la Orientación y a la Educación de Berlín (AOB), nos proponemos hacer una descripción, general y resumida, del trabajo alfabetizador. En el epígrafe 2, apoyándonos en tres casos seleccionados como ejemplo, en razón de su frecuencia, profundizaremos en el análisis de las relaciones que existen entre los problemas de lecto-escritura y la estructura familiar. El apartado número 3 estudia las consecuencias de la incapacidad para utilizar el lenguaje escrito, en la medida que exige la sociedad, sobre la personalidad del analfabeto. El epígrafe 4, donde tratamos sobre las personas que prestan su ayuda a los analfabetos, hablaremos de las tensiones a que están sometidos los analfabetos, así como de los retrasos observados en su desarrollo personal. Por último, el epígrafe 5 trata sobre los efectos que produce el aprendizaje del lenguaje escrito en la personalidad del alumno y sobre su relación con los demás. En la última parte de la exposición, intentaremos abordar los aspectos determinantes del concepto que hemos descrito y las modificaciones que se podrían llevar a cabo.

2. EL TRABAJO DE ALFABETIZACION DEL GRUPO DE AYUDA PARA LA ORIENTACION (ARBEITSKREIS ORIENTIERUNGS UND BILDUNGSHILFE E. V., BERLIN AOB)

Los adultos que nos visitan en la AOB han encontrado ya una forma de vivir siendo analfabetos funcionales. Tenemos que en-

---

[1] Toda acción es comunicación. No podemos dejar de actuar. En el interior de un sistema, el comportamiento del individuo tiene efectos sobre los demás miembros del sistema. Cuando una variable del sistema se modifica, el sistema deberá ser definido de nuevo.

frentarnos con personalidades muy distintas, a las normales, además de las condiciones sociales particulares, razones, esperanzas, decepciones y evoluciones muy personales que, generalmente, les han creado dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito.

Para poder ayudar a cada una de estas personas, hay que tener en cuenta las vivencias y las particularidades de cada individuo, sin olvidar los aspectos que tienen en común con los otros analfabetos.

En el transcurso de las reuniones de orientación que han tenido lugar entre la asesora y el analfabeto, que puede estar solo o acompañado por una persona importante de su entorno (su madre, un asistente social...), tratamos de determinar de forma somera, desde el punto de vista del interesado, las razones que han producido sus dificultades de lectura y escritura, de dónde viene la motivación que les ha llevado a intentar solucionar su situación, y la evaluación personal de su nivel de conocimientos. En relación con esto, las personas cercanas al interesado desempeñan un papel nada despreciable. Para emprender bien el papel de estas personas, describiremos brevemente la historia de la AOB.

Hasta 1982-1983 (la AOB existía desde 1977 como asociación reconocida de utilidad púbiica), nuestras reuniones de orientación se habían realizado únicamente con el interesado. La separación entre orientación y formación que conocemos hoy no existía entonces. Todos los miembros del equipo mantenían reuniones de orientación e impartían una formación; sin embargo, el participante siempre era orientado por una formadora distinta de la que le enseñaba.

Posteriormente, las personas que habían decidido recibir una formación en nuestra asociación seguían un curso de orientación durante dos meses. Durante este tiempo, los participantes tenían la posibilidad (muchas veces por primera vez en su vida) de intercambiar con otras personas problemas parecidos a los suyos, hablar sobre las cosas importantes que habían conseguido a pesar de esta «tara» (ejemplo, educar a una familia, obtener el permiso de conducir, conseguir ocultar su analfabetismo a amigos y demás conocidos, etc.), y tomar conciencia de sus propios logros, que ellos mismos habían desvalorizado hasta ese momento. El curso, formado normalmente por diez o doce

participantes y dirigido por dos formadoras, ofrecía a éstas y a las asesoras la posibilidad de comparar la evaluación hecha por el participante de sus propios conocimientos y la evaluación realizada por las formadoras.

Después de estos dos meses, se llevaba a cabo una nueva reunión con el participante, en la que se evaluaba su grado de motivación, se constataban los cambios que se habían producido y se fijaban objetivos precisos. Simultáneamente, se integraba al participante en un grupo de aprendizaje compuesto generalmente por cinco o seis personas y supervisado por una o dos formadoras. A continuación tenían lugar otras reuniones de orientación con intervalos de tres o cuatro meses.

En un momento determinado, nos encontramos ante el problema de los «descolgados». Este fenómeno se explica de diferentes formas. Nos sorprendió descubrir que quienes se descolgaban, a menudo sin aviso ni reunión previa, eran precisamente quienes, tras nuestras evaluaciones, habían realizado el mayor progreso y de alguna manera se habían abierto camino. Esta observación nos ha hecho inclinarnos cada vez más por otros aspectos de la vida de los participantes y observar más atentamente los efectos que producía el aprendizaje sobre su entorno inmediato.

Todo esto ha conllevado la intensificación y la profesionalización de las reuniones de orientación (con el perfeccionamiento de las formadoras y asesoras) separando la orientación de la formación, y haciendo intervenir a las personas cercanas al participante en el proceso de ayuda.

Actualmente trabajan siete personas en la AOB (tres de ellas son licenciados en psicología y cuatro en pedagogía), dos son asesoras de orientación, cuatro son formadoras y una realiza ambas tareas. En los cursos y sesiones de orientación, nos ocupamos de 80-100 participantes, a razón de 175 horas por semana. En general, la duración de un curso de formación va de uno a tres años. Los cursos se imparten dos veces a la semana, en sesiones de dos horas. El primer contacto se establece, la mayoría de las veces, por teléfono y, otras veces, por iniciativa de terceras personas (asistentes sociales, amigos, conocidos, familiares, etcétera).

La primera reunión se realiza de forma previa al período de orientación y la segunda tiene lugar un mes más tarde. La forma-

dora, el participante o la asesora pueden solicitar reuniones complementarias, si lo consideran necesario. Por ejemplo, un participante puede querer discutir sobre un problema en relación al curso que no puede tratar en clase, o sobre dificultades en el trabajo, e incluso la formadora puede considerar que es necesaria una reunión en función de lo que haya observado durante las clases. Esto mismo es válido para las sesiones terapéuticas.

El participante tiene necesariamente dos interlocutoras, la formadora, que puede variar, y la asesora, que ayuda al alumno a lo largo del proceso de aprendizaje [2].

Las formadoras discuten con su equipo los problemas relativos a los cursos, y las asesoras intercambian opiniones sobre los problemas que conciernen a la orientación. Ambos equipos discuten sobre casos particulares. Las asesoras y formadoras colaboran desde la primera reunión de orientación. Las asesoras proporcionan la información y evaluaciones en relación con el futuro participante. En un segundo encuentro, que se produce tras el curso de orientación, las formadoras exponen sus impresiones a las asesoras, basándose en la información recibida de éstas y en el trabajo realizado con los participantes. Las asesoras y formadoras proceden seguidamente a un examen de los objetivos que se han marcado.

El grupo de formación es muy heterogéneo. Desde hace algún tiempo, hemos observado un aumento del número de personas que prácticamente no tienen conocimiento alguno del alfabeto. El abanico va dede los que no reconocen más que dos o tres letras, hasta los que tienen serias dificultades para leer y escribir, pasando por aquellos que cometen pocas faltas cuando leen o escriben, pero que han tenido un pasado difícil y sufren algún tipo de dependencia grave.

La formadora y el grupo

La principal tarea de la formadora consiste en ayudar al alumno a encaminarse hacia el proceso de aprendizaje y en elaborar juntos un plan individual de aprendizaje.

---

[2] A menos que la persona que asesora se de cuenta de que su propia experiencia de aprendizaje le impide aconsejar adecuadamente al cliente. Si se produce esto, tendrá que dirigirse a otra asesora.

El trabajo pretende que el alumno adquiera progresivamente mayor responsabilidad e incluso que la formadora pueda transferir completamente esta responsabilidad. Esta transferencia de la responsabilidad se hace, por ejemplo, cuando la formadora no corrige las faltas cometidas por el alumno en un texto, sino que le da un texto mecanografiado, por escrito correctamente, para que pueda corregir sus propias faltas comparando ambos textos.

Con este procedimiento se pretenden dos objetivos, por una parte, se ejercita al alumno a detectar sus propios fallos, lo que, tras un proceso de formación prolongado, le permitirá reconocer las dificultades de un texto y hacer las verificaciones correspondientes, por ejemplo con la ayuda de un diccionario (de esta forma, la dependencia hacia otra persona disminuye y la capacidad de autoevaluación aumenta). Por otra parte, se le obliga a comparar letras, lo que mejora su capacidad de percepción visual y diferenciación. Además, la incitación de la formadora a comparar los textos para que el alumno pueda encontrar por sí solo las palabras que están escritas de forma incorrecta, se traduce en una gran confianza de sus propias capacidades. Esto es especialmente importante cuando el alumno tiene una baja autoestima.

Un examen profundo del papel del grupo de aprendizaje, sobrepasaría el objeto de este artículo, sin embargo, vamos a mencionar algunos de los principales aspectos.

Normalmente, los analfabetos no conocen, en su vida diaria, a personas como ellos. Sus contactos se hacen sobre todo con personas que no tienen problemas de lectura. Es pues dentro del grupo de aprendizaje donde encuentran por primera vez personas con sus mismas dificultades.

La imagen que tienen los participantes de sí mismos, cuando comienzan, el curso, suele ser muy negativa y va acompañada por afirmaciones como «yo no sé hacer nada», «no he sacado nunca nada adelante en la vida», «soy un fracasado», etc. El contacto con otros miembros del grupo con dificultades parecidas, hace que esta concepción negativa de sí mismo comience a cambiar. El participante puede comprobar que los demás no son idiotas y que han realizado cosas. El grupo desempeña un papel muy importante en la transformación de esa imagen negativa y en la construcción de una imagen positiva de sí mismo.

Entre las ventajas del grupo, se encuentra la posibilidad que ofrece a los participantes para intentar formas de interacción nuevas e inhabituales. En los grupos hay personas más locuaces, más calladas y otras que se sitúan en un puesto intermedio. La tarea de la formadora no consiste en nivelar el grupo, sino en asegurarse de que ningún participante tenga más privilegios que otro. Los conflictos que se provoquen en el seno del grupo deberán ser abordados por la formadora y solucionados colectivamente. Es importante que cada miembro del grupo participe en las discusiones, por lo que, al principio, hay que recurrir a cuestiones planteadas directamente por la formadora. Por lo general, en primer lugar deben enseñarse las reglas elementales de comunicación (saber escuchar, referirse a lo que se ha dicho, etc.). Al hacer participar a todos los miembros del grupo en las discusiones, la formadora contribuye a la autoconfianza de cada participante, ya que éste tiene la impresión de que alguien se interesa por su opinión.

Detectamos que los participantes de sexo femenino piensan que no pueden aportar nada importante a la dinámica del grupo y que su opinión no tiene interés. Antes de que la necesidad de expresarse por escrito pueda manifestarse, es necesario, entre otras cosas, que exista la necesidad de comunicarse verbalmente y que esta sea satisfecha. En relación con este aspecto, el grupo ofrece excelentes posibilidades.

Las funciones de la formadora sobrepasan en gran medida el marco de la enseñanza del lenguaje escrito, ya que aprender a manejarlo va más allá de la simple adquisición de habilidades y aptitudes, también lleva consigo igualmente un cambio en la personalidad del alumno, y, por tanto, un cambio de su actitud ante la vida. Hasta dónde puede llegar el individuo en este proceso depende de numerosos factores, como las relaciones, las posibilidades de trabajo, el entorno y su capacidad personal de cambio.

Las reuniones de orientación

Como acabamos de decir, la adquisicón del lenguaje escrito conlleva no solamente el aprendizaje de la materia enseñada, sino también un cambio en la forma de concebir el mundo y de verse a uno mismo, y conduce a un cambio de perspectiva en la vida. Esto puede acarrear serios conflictos en el terreno psicoló-

gico. Las reuniones de orientación tienen pues, objetivos muy diversos. En algunos casos, se considera la utilización del lenguaje escrito en la vida diaria y se determina el tipo de reacción que experimentará el entorno ante este cambio. En otros casos, la reunión sirve para ayudar al alumno a superar momentos difíciles. Los períodos de crisis pueden desencadenarse por un estancamiento en el proceso de aprendizaje o, por el contrario, por progresos importantes, o incluso por un cambio en la vida diaria o en el comportamiento de la pareja, etc. Además, las reuniones permiten que cualquier requerimiento excesivo o insuficiente hacia el alumno pueda detectarse de forma más rápida.

La planificación de los objetivos pedagógicos efectuada conjuntamente por la formadora y la asesora, al tener en cuenta la personalidad del alumno, evita una mala utilización de las capacidades de este último y permite descubrir y prevenir los conflictos, las oposiciones, los rechazos...

La metodología que utilizan las asesoras se basa, en una concepción global de la persona. Los diferentes métodos empleados forman parte de la psicología individual y de la teoría de los sistemas.

La AOB se basa en un principio según el cual, aprender es un proceso que dura toda la vida, y que cualquiera puede aprender, si mejora las condiciones que le permiten progresar mejor o si descubre su propio ritmo de aprendizaje. Nosotros acompañamos al alumno en este proceso de uno a tres años. Para evitar, en la medida de lo posible, que el participante olvide lo que ha aprendido y deje de ser independiente, procuramos tener en cuenta su situación concreta en la vida diaria. Nuestra oferta de enseñanza es tan personal como las preocupaciones del alumno. De esta forma, tratamos de transmitir conocimientos que permitan a unos inscribirse en un curso de reciclaje o aceptar una oferta del centro de empleo, ayudamos a otros a sacar el permiso de conducir, y a otros les proporcionamos conocimientos básicos para mejorar su alimentación.

Para poder conseguir todo esto, es necesario colaborar estrechamente con otros organismos dentro de una red de cooperación. Entre nuestros colaboradores figuran diversos servicios de orientación y ayuda (ayuda a los toxicomanos, servicio de ayuda a la mujer, servicios de información a los jóvenes, los minusváli-

dos, los extranjeros; servicios de información de oficinas de asistencia social y centros de empleo, etc.) y también las residencias de barrio (Nachbarschaftsheime) de Berlín, que nos envían o a quienes se la enviamos nosotros.

A menudo, recibimos personas que se sienten solas y que les gustaria tener más contactos regulares de los que podemos ofrecerles. Trabajamos tambien con organismos de minusválidos (clínicas, asilos, comunidades de vivienda, residencias de paso); ayudamos a las personas que frecuentan estos organismos marcando objetivos realistas, con y para ellas en colaboración con nuestros interlocutores dentro de dicho organismo.

Colaboramos también con las oficinas sanitarias (que dan información a aquellas personas que buscan ayuda, y que pueden, por ejemplo, proponer terapias), así como con el servicio de ayuda a expresidiarios, los centros de empleo y el servicio de ayuda a las familias, que nos envían a menudo gente. Contando con su aprobación, establecemos para las personas que vienen a nosotros, y en colaboración con los distintos servicios, un plan en el que figuran el tipo de asistencia requerido y los objetivos buscados.

Trabajamos también con los responsables de la formación profesional, bien sea aceptando a las personas que nos envían, o bien dirigiendo otras hacia sus centros de formación.

Los intercambios de información relativa a objetivos concretos, a su planificación, a los éxitos y las causas de los fracasos, tienen lugar regularmente en la red de cooperación.

En el sector de la educación permanente, enviamos a las Universidades Populares (Volkshochschulen) de Berlín a aquellas personas que, según nuestra evaluación, están capacitadas para seguir el curso y no tienen necesidad de nuestra ayuda. Todo esto se realiza inmediatamente después de la primera reunión de orientación o tras la participación en alguno de nuestros cursos (de duración variable). Si la persona asiste a alguno de nuestros cursos, le ofrecemos generalmente nuestra ayuda en los cursos de educación permanente durante tres meses, a fin de asegurar la buena integración y evitar un abandono motivado por eventuales dificultades.

Colaboramos con otros establecimientos de enseñanza post-escolar que ofrecen, por ejemplo, programas dirigidos a jóvenes que desean terminar sus estudios secundarios del primer ciclo. Permanecemos en contacto con algunos colegios que nos envían de vez en cuando a alumnos de los últimos cursos para que puedan tener una mayor asistencia que la que ofrecen los programas de ayuda de estos mismos centros. Dos veces al año, organizamos un curso de cálculo en colaboración con el colegio nocturno Schöneberg.

Por último, con el apoyo del Instituto Alemán de Bibliotecas, colaboramos con bibliotecas (actualmente con una sola) en la selección de obras fáciles de leer, para facilitar a adultos que están aprendiendo a leer, el acercamiento a estos establecimientos.

Los organismos y servicios citados con anterioridad son los más destacables, pero no son los únicos con los que colaboramos.

El tipo de financiación de la AOB refleja la diversidad de gente que se dirige a nosotros. Nuestra principal fuente de financiación es la Administración Senatorial de Berlín para la Enseñanza, la Formación Profesional y los Deportes. La ley federal sobre ayuda social ofrece otras posibilidades de financiación de modo que nuestros clientes pueden pedir personalmente ayuda financiera gracias a esta ley. Además, existen acuerdos especiales, como al que se ha llegado con la clínica neurológica Karl-Bonhöffer, a través del que nos ocupamos de un grupo de retrasados mentales.

3. LAS DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA Y EL ENTORNO FAMILIAR

A primera vista, las familias de las personas con dificultades de lenguaje escrito son muy diferentes.

Está el analfabeto que ha crecido en un pueblo junto a diez hermanos, el que tiene una hermana que ha obtenido el título de bachiller superior (Abitur), el que tenía un padre alcohólico, el que vivía en una familia donde existían violencia y abusos sexuales, el que tenía padres igualmente analfabetos, el que tiene un padre que ocupa un puesto importante, el que ha crecido en una familia pequeña, el que ha vivido en un orfanato, el que tenía pa-

dres que no daban mucha importancia a la formación, el que tenía padres que daban mucha importancia a la formación, el que ha frecuentado colegios para niños retrasados, el que ha terminado los estudios secundarios del primer ciclo...

A pesar de estos orígenes tan distintos, existen aspectos comunes a todos los casos citados, por una parte, la falta de competencia en materia de lenguaje escrito y, por otra parte, las relaciones de dependencia, que son muy diversas, y que se han visto favorecidas por las dificultades en la lectura y escritura. Cabe distinguir una serie de modelos fundamentales.

La relación de proximidad-alejamiento

Según este modelo, el niño crece en una familia en la que los padres no tienen tiempo para dedicarlo a sus hijos y por tanto el niño se ve obligado a contar tan sólo consigo mismo.

El niño termina por darse cuenta de que los padres se ocupan de él cuando se muestra incapaz de realizar algo. Tras un cierto tiempo, el niño aprende a utilizar una deficiencia para atraer la atención. A menudo, se trata de la corrección de los deberes escolares lo que le sirve como pretexto.

El niño ve, por ejemplo, que cuando no sabe cómo resolver un problema, su madre se sienta a su lado para ayudarle a encontrar la solución. Si fuera capaz de resolver el problema por sí mismo, su madre no se sentaría con él.

De esta forma nace la «orientación hacia el fracaso». Incluso si la atención de la madre es muy negativa (ejemplo, si va acompañada de violencia), existe una toma en consideración del niño que de otra forma no existiría.

Una vez que conoce el modelo, lo utilizará constantemente como medio para aproximarse a alguien, convirtiéndose para él en un modelo fundamental de comportamiento. Incluso cuando llegue a la edad adulta, el niño que ha aprendido a comportarse de esta forma intentará aproximarse a los demás tomando como excusa su incapacidad para hacer algo determinado, estableciendo así otras relaciones de dependencia. La posibilidad de llenar

esta laguna de forma autónoma o a través del aprendizaje, prácticamente no existe.

Ejemplo:

Familia de origen: Padre: Erwin, 52 años.
Madre: Hanna, 50 años.
2 hijos: Sabine, 22 años; Hermann, 28 años.

Vamos a examinar el caso de Sabine, casada con Uwe, de 29 años, y con una hija, Hilda, de 5 años.

Hanna y Erwin trabajaban en un kiosco de periódicos y estaban siempre muy ocupados con su trabajo, incluso en casa. Hermann, el hermano, había sido siempre un niño fácil de educar, nunca tuvo problemas en el colegio. Obtuvo un título de formación profesional en electrónica. Hermann atraía poco la atención de sus padres. En lo referente a Sabine, se le consideraba una niña de la que había que estar pendiente, y ella tuvo siempre la impresión de recibir demasiada atención. Sin embargo, no recuerda apenas momentos en los que sus padres jugasen con ella. Esta tarea correspondía a Hermann, que no siempre quería estar al cuidado de su hermana pequeña. Sabine no podía invitar tampoco a sus amigas a casa porque su madre decía que le daba demasiado trabajo.

A la edad de seis años, Sabine empezó a ir al colegio, donde llamaba la atención por su naturaleza tranquila y algo apartada. Su inteligencia era de tipo medio, pero desde el principio mostró dificultades con la ortografía. Su capacidad de comprensión se calificó con la nota de «bien». Permaneció en el colegio hasta que obtuvo el certificado de estudios secundarios del primer ciclo. Sus padres, sobre todo su madre, corregían los deberes de los niños. Sabine recuerda que el momento de hacer los deberes iba casi siempre acompañado de lágrimas, pero que su madre permanecía sentada a su lado hasta que ella terminaba su trabajo. Incluso cuando Sabine llegó a la edad adulta y se fue a vivir a su propio apartamento, su madre continuaba ocupándose de su escritura, incluso hasta en la redacción de sus cartas de amor.

Esta situación impidió que la hija se separara de la madre, y les aseguró durante mucho tiempo una gran intimidad. La madre

pudo continuar así sintiéndose responsable de Sabine, y Sabine no pudo asumir completamente sus propias responsabilidades.

La situación actual

Sabine tiene ahora su propia familia, su marido es informático y su hija empezará el próximo año a ir al colegio.

En la actualidad, Sabine tiene que recibir ayuda de su madre o de su marido a la hora de escribir algo. A veces ocurre que su marido y su madre discutan sobre quién debe intervenir al respecto.

Después de los estudios secundario del primer ciclo, Sabine aprendió el oficio de peluquera y lo ejerció, pero dejó de trabajar tras el nacimiento de su hija. Ella misma reconoce no tener dificultades con la lectura, pero comete numerosas falta de ortografía cuando escribe.

Las razones que han llevado a Sabine a mejorar sus conocimientos del lenguaje escrito son, por una parte, el que su hija comenzará pronto a ir al colegio y ella no quiere parecer «boba», y, por otra parte, no quiere depender tanto de su madre y de su marido. Durante las reuniones de orientación, dejó translucir, claramente su miedo a dar este paso.

Su marido y su hija estuvieron presentes durante la reunión. El marido señaló que esperaba que su mujer lograse realizar las cosas por sí misma, sin tener que recurrir a su madre. Según él, esta dependencia es lo que hace que su mujer y su suegra estuviesen juntas tan a menudo. Ella no necesitaba aprender todo a la perfección, puesto que él estaba allí, y de todas formas, más valía que fuera él quien se ocupase de ayudar a su hija con los deberes.

Se decidió que Sabine participaría en un curso de orientación. Tras dos meses, se acordó una sesión individual y posteriormente se realizó otra con Sabine y su marido.

Evaluación-evolución

Cuando era pequeña, Sabine se sentía rechazada por sus padres, ya que le dedicaban poco tiempo y, sin embargo, sí tenían tiempo cuando se trataba de los deberes del colegio. Si ella no hubiera tenido problemas escolares, su madre no se habría ocupado apenas de ella. Así es como Sabine aprendió a atraer la atención de alguien por medio de una dificultad, es decir, mostrándose incapaz de hacer algo. La atención que recibía no siempre era positiva, sin embargo, era un tiempo que su madre consagraba a ocuparse de ella.

Más tarde, Sabine continuó utilizando este modelo de comportamiento. Su marido debe ocuparse de ella cuando necesitaba escribir algo, de la misma forma que lo hacía su madre. Los aspectos negativos de esta situación cada vez se vuelven más insoportables para Sabine; el hecho de estar a expensas de alguien, de depender de la ayuda de otra persona, y también el miedo de no poder contar un día con la ayuda de nadie. A todo esto hay que añadir la responsabilidad hacia su hija. Sabine no sabe qué le deparará el futuro y se da cuenta de los riesgos que evitaría al ser más independiente.

En el transcurso de la reunión, advertimos que la relación entre Sabine y su marido cambiaría cuando Sabine aprendiese a manejar el lenguaje escrito de forma más autónoma, por lo que les hemos aconsejado un medio para controlar este cambio, que es el aprendizaje lento. Al aprender lentamente y al poner en práctica en la vida diaria lo que se ha aprendido, Sabine puede comprobar cuál es la actitud de su marido al respecto y si debe detenerse temporalmente el aprendizaje. En lo que respecta a su marido, él tiene también la posibilidad de descubrir rápidamente los cambios en el comportamiento de su mujer y establecer límites eventuales por su propia forma de actuar.

Este contacto permitió disipar en los interesados los temores asociados a un futuro imprevisible, planificar y controlar mejor el desarrollo de los acontecimientos.

Fue un camino arduo para Sabine, pues tan pronto como su madre y su marido se dieron cuenta de que ya no dependería de ellos, empujados por sus temores, ejercieron una fuerte presión sobre ella para que abandonase los cursos de lecto-escritura.

Sabine reaccionó con fuertes sentimientos de culpabilidad, pero perseveró con el apoyo de la formadora, de otros miembros del grupo y de la asesora. No obstante, para conseguir llegar hasta este punto fueron necesarias varias reuniones con su madre y su marido.

La redefinición de la relación de Sabine con su marido y con su madre fue un éxito. En otros casos, no hemos tenido tanta suerte y la consecuencia ha sido el abandono del curso de lecto-escritura o bien la ruptura de la relación.

En un período de dos años, Sabine pudo mejorar su escritura hasta el punto de no cometer prácticamente faltas de ortografía, y no tener necesidad de pedir ayuda.

La relación de sustituto de la pareja

Otro modelo fundamental es el del niño que aprende a expresar su dependencia a través de la identificación con un miembro de la familia y, al mismo tiempo, por un distanciamiento respecto a otro de los miembros. Encontramos a menudo este modelo en familias donde existe violencia. Los débiles se solidarizan contra las personas violentas a través de su presunta debilidad. En el caso de Klaus, que describimos a continuación, su situación familiar le llevó a un problema de identidad.

Ejemplo:

Familia de origen: *Padre: Obrero sin formación profesional, alcohólico, 60 años.*

Madre: Ama de casa y empleada de hogar, 54 años.

8 hijos: Lisa, 38 años; Kurt, 36; Klaus, 33; Paula, 30; Anna, 27; Susanne, 20.

Klaus se sintió siempre atraído por su madre. Nunca comprendió ni a su padre ni a sus hermanos Hans y Kurt. Con Lisa es con quien se entendía mejor. Respecto a Susanne, siempre tuvo que cuidar de ella. Entró en el colegio a la edad de seis años, dos años más tarde se le transladó a un colegio para ni-

ños retrasados; no recuerda quién decidió este cambio. Salvo las actividades deportivas, el colegio no le gustaba y a menudo faltaba a clase, pero su comportamiento no llamaba la atención y pasaba inadvertido. En casa, sus padres o hermanos mayores nunca le ayudaban con los deberes. Lisa no tuvo dificultades para leer y escribir, pero Kurt, Anna y Heike tuvieron problemas como él. El padre sabía leer y escribir, la madre tenía dificultades, reconocía tan sólo algunas letras del alfabeto y no sabía escribir más que su nombre. El compadeció siempre a su madre, a quien su padre pegaba cuando estaba borracho, diciéndole que era una ignorante.

Hizo muy poco por ella. En un momento determinado, su madre decidió abandonar a su marido.

Situación actual

Klaus ya no tiene ningún contacto con su padre y visita regularmente a su madre. Ahora vive solo. Consigue leer, de forma laboriosa, pero es capaz de extraer información de un texto. La transcripción no constituye un problema, pero cuando escribe sin ayuda de nadie comete tantas faltas (inversiones mayúsculas/minúsculas) que las palabras son incomprensibles. Durante las reuniones de orientación, Klaus no mostró ninguna dificultad de comprensión, seguía el contenido de un discurso y sabía expresarse de forma coherente.

Klaus trabajó durante mucho tiempo como obrero en la industria de la construcción, antes de quedarse en paro. El centro de empleo le propuso aprender el oficio de albañil. Durante el curso preparatorio, se detectó su bajo conocimiento del alemán. Si no conseguía mejorar esta deficiencia, no lograría terminar el curso. A diario, Klaus evita las situaciones en las que debe leer o escribir en presencia de alguien. Cuando esta situación es inevitable, suele experimentar sudores, por ejemplo, cuando tiene que completar una solicitud de pago en la ventanilla de correos. Tiene miedo de que la gente le vea sudar y piensen que le ocurre algo extraño, o que el empleado de correos le diga que ha escrito mal alguna cosa.

Evaluación-evolución

Al principio, Klaus era muy tímido y reservado, sudaba y se retorcía las manos.

Su madre, a la que estuvo siempre muy unido, tenía para él una importancia primordial cuando era niño. Le resultaba imposible identificarse con su padre, que bebía y era violento. Los niños de familias estructuradas de ese modo no tienen necesariamente que tener dificultades en lo referente al lenguaje escrito. Por tanto, estos comportamientos pueden explicarse atendiendo a factores muy diferentes.

En esta familia, se preocupaban poco de la educación, y sin embargo, algunos de los hermanos no tuvieron dificultades con la lectura o la escritura. Entonces ¿cómo es posible que Klaus tuviese dificultades? Nosotros lanzamos la hipótesis de que Klaus intentó ponerse al nivel de su madre en lo referente al lenguaje escrito, para demostrarle su apoyo. A medida que Klaus aprendía a leer y a escribir, aparecieron problemas entre él y su madre.

Klaus siguió nuestro curso de orientación y al cabo de dos meses, le invitamos a una reunión en compañía de su madre. En el transcurso del trabajo con ambos, constatamos que el temor más fuerte de Klaus era parecerse a su padre. Para él, aprender equivalía a abandonar a su madre. Ella temía ser la responsable de la falta de conocimiento de su hijo en lo que se refiere al lenguaje escrito, por haberle tenido siempre bajo sus faldas y haberle convertido en su confidente en la familia.

La frontera generacional se había borrado en esta familia, y Klaus no era tan sólo el hijo, sino también el sustituto del marido para la madre. Incluso hasta ahora, Klaus era el que se ocupaba más de su madre y quien la visitaba con mayor frecuencia. Ella llevaba una vida muy solitaria y no tenía un círculo de amigos, organizaba sus ocupaciones en función de las visitas de su hijo, que eran como rayos de luz para ella.

Durante la reunión, la señora B. nos dio la impresión de que estaba deprimida. Bajo nuestro punto de vista, no podíamos ayudar al hijo a no ser que la madre se mostrase más animada e interesada por su propia persona.

Solamente podría llegar a ser ella misma en la medida en que dejara a su hijo vivir su propia vida.

Tras algunas reuniones mantenidas individualmente con la madre, reuniones repartidas durante un período de seis meses, en el transcurso de las que pudo manifestarnos sus sufrimientos y decepciones (era la primera vez en su vida que se confiaba a alguien), conseguimos definir juntos una serie de pequeños objetivos.

Por una parte, ella se sentía mal porque tenía que depender de la ayuda social, aunque indudablemente, agradecía la ayuda que recibía. Se propuso encontrar un empleo de algunas horas por semana como mujer del hogar, para no tener que depender tanto de la asistencia social. También nos dimos cuenta de que le interesaban mucho los trabajos manuales, pero que no tenía el valor ni la energía para realizarlos.

La señora B. comenzó un cursillo de alfarería en la escuela nocturna, y ella misma se quedó asombrada de su habilidad y del placer que le proporcionaba esta actividad. Más tarde, se encontró en disposición de trabajar más. En el tiempo libre (desde hace dos años y medio), la señora B. trabaja como miembro activo de las «Panteras grises», y da la impresión de sentirse muy satisfecha.

Klaus experimentó un verdadero derrumbamiento cuando su madre empezó a tener mayor independencia. Tenía miedo de perder la relación que tenía con ella y la presionaba para que abandonase su trabajo. La señora B. también temía perder a su hijo. Sin embargo, gracias a un trabajo en común realizado durante cierto tiempo con los dos, el hijo encontró la suficiente confianza y ambos se encontraron en disposición de seguir su relación de forma más madura.

Esforzándose el doble en los ejercicios, y gracias a su gran deseo de aprender (ya la habilidad adquirida mientras tanto), Klaus ha conseguido superar sus problemas a la hora de escribir delante de alguien. Esto le ha proporcionado mayor seguridad en sí mismo y ya no tiene dificultades de lectura. De todas formas, cuando escribe, confunde aún algunas letras. Por otra parte, está a punto de terminar con éxito su curso de albañilería, y desde

hace algún tiempo ha entablado amistad con una joven que conoció en el trabajo.

La relación de cohesión

Otro modelo fundamental de comportamiento es aquél en el que el niño es el lazo que une a los padres es decir, que él asume la responsabilidad, la cohesión y el buen funcionamiento de la familia. A menudo encontramos esta situación en familias en las que los padres permanecen unidos tan sólo porque quieren un hijo, y que optarían por separarse si su deseo no se viese realizado.

En una situación como ésta, el niño está expuesto a grandes exigencias en el plano emotivo, que sobrepasan con creces, sus capacidades. Debe ser un niño que se pueda «enseñar» a los demás, destinado para el éxito, y que ha de permanecer el mayor tiempo posible junto a sus padres, para impedir que éstos se queden a solas con sus problemas y tengan ocasión de discutir. A pesar de todo, los padres no desean más que el bien de su hijo.

Estos niños tienen grandes dificultades para desarrollar una personalidad propia porque constantemente sus padres se entrometen en su «territorio». A estos niños no les queda otro remedio que recurrir a comportamientos extremos para establecer límites, ya que cualquier otro método resulta ineficaz.

Ejemplo:

Familia de origen: Padre: Empleado de banca, 58 años.
Madre: Ama de casa, 55 años.
1 hijo: Theo, 18 años.

Theo sufre un ligero retraso mental y desde que era pequeño padece una neurodermitis. Fue un niño muy deseado por sus padres.

La madre se encontraba presente durante las reuniones de orientación. Los padres estaban muy decepcionados con respecto a su hijo. Theo asistía a un colegio para niños retrasados y su

comportamiento llamó la atención, ya que por ejemplo, volcaba sillas, le costaba concentrarse y hacía tonterías.

Entre Theo y su padre, las cosas no funcionaban bien, el padre estaba demasiado decepcionado por el hecho de que Theo no experimentase ningún progreso.

Situación actual

Durante la reunión de orientación, Theo se esforzó en dar la impresión de que se aburría. La madre quería que su hijo aprendiese algo, ya que le preocupaba lo que pasaría con él cuando sus padres desapareciesen.

Theo vivía todavía en casa de sus padres. Conocía todas las letras del alfabeto, pero tenía dificultad para diferenciar los sonidos. Con gran esfuerzo conseguía unir letras, pero sin ningún sentido. Sabía escribir su nombre y apellido en mayúsculas, pero no sabía escribir su dirección. En el transcurso de la reunión decidimos que el aprender a escribir su direción podría ser un objetivo a conseguir.

Se decidió que Theo participaría en el curso de orientación, asistiendo a reuniones periódicas, a las que acudiría él sólo, aunque, en algún caso, podrían acompañarle sus padres.

Evaluación-evolución

Theo fue concebido relativamente tarde. La pareja vivió durante mucho tiempo sin hijos. Cuando nació el niño, la señora C. tenía 37 años y su marido 40. En el transcurso de las reuniones de orientación, se observó que el objetivo principal de sus vidas era educar a su hijo y esperaban que el niño les uniría más. Antes de que el niño naciera, no existía comunicación entre ellos ni vida en común. El señor C. estaba consagrado a su trabajo y la señora C. prestaba su ayuda en la parroquia. Sus esperanzas estaban fundadas en su hijo. Theo nació prematuramente y tuvo que permanecer durante algún tiempo en la incubadora. Era todavía un bebé cuando se produjó la neurodermitis, por lo que desde el principio necesitó muchos cuidados. Después tuvo otros fracasos, a Theo no le interesaba el colegio y preferia jugar o, más tarde, frecuen-

tar las discotecas. Creció en un medio muy protegido, donde nunca tuvo una esfera de intimidad. A causa de su neurodermitis, sus padres podían entrar en su cuarto a cualquier hora del día o de la noche, por miedo a que su afección empeorara y el niño se rascase hasta hacerse sangre.

Por otra parte, Theo era consciente de las ventajas de su situación. Había comprobado que podía influir fácilmente en sus padres y aprovecharse de ello. Sus padres se mostraban muy preocupados por su desarrollo y trataban por todos los medios de ayudarle. Ambos tenían ahora muchas cosas que decirse, y esto les hizo olvidarse de sus problemas de pareja anteriores. El niño era incapaz de tomar decisiones, incluso si se trataba de elegir la ropa que debía ponerse. Sus padres eran quienes decidían todo lo que debía hacer. Su participación en el curso de lecto-escritura también lo habían decidido sus padres. Al principo, él no estaba interesado en aprender, lo que le interesaba eran los otros miembros del grupo, con los que hablaba de sí mismo y de su música preferida.

Para reaccionar contra la influencia de sus padres y establecer cierta distancia, Theo rechazó su propuesta demostrándoles que el curso era un fracaso. Durante el curso, ni siquiera conseguía concentrarse. Mantener a sus padres a cierta distancia le habría hecho evolucionar, pero Theo no quería herirles persistiendo en su intención de apartarles de su vida. Sobre él recaía toda la atención, tanto positiva como negativa. El no estaba a la altura de la tarea que sus padres, inconscientemente, le habían asignado. Si él se convertía en el hijo que ellos deseaban, tendría que abandonarles y se quedarían de nuevo solos. La enfermedad de Theo y el hecho de que era un niño difícil de educar había mantenido a la pareja unida.

En el curso, Theo demostraba con su falta de interés, que estaba allí por complacer a sus padres. En estas circunstancias, prefería no aprender nada.

El combate entre él y sus padres por el poder de decisión se había vertido al plano del lenguaje escrito.

Yo mantuve una reunión de orientación individual con Theo y le describí este problema. Theo se sintió aliviado al ver que alguien le comprendía. Decidimos que yo mismo junto con su for-

madora, nos reuniríamos con sus padres. Convine también con Theo en que interrumpiese sus cursos durante dos meses y aprovechase este tiempo para elaborar una lista de aquello que le gustaba más o menos (que él preferia dibujarlo). Además, le encomendé la tarea de preguntarse cada día por la ropa que quería ponerse, tomar él solo la decisión e imponer su elección a sus padres.

Durante la reunión con los padres, era muy importante para nosotros hacerles ver que se habían preocupado mucho por su hijo. Con esta retroacción obtuvimos un alivio para ellos mismos y para Theo. En segundo lugar pretendíamos hacerles comprender que inscribir a Theo en un curso de lecto-escritura era algo así como empezar la casa por el tejado. Su hijo debería primero aprender a valerse por sí mismo. Los padres al principio reaccionaron diciendo que no sería capaz, pero les tranquilizamos recomendándoles que no se trataba de dejarle tomar todo tipo de decisiones, porque esto sobrepasaría su capacidad, sino de permitirle ocuparse de cuestiones tan personales como elegir su propia ropa, y comprobar de esta forma si podía desenvolverse.

Además, les explicamos que Theo asistía al curso para complacerles, pero que este curso, de momento, estaba por encima de sus capacidades y que deberían darle la oportunidad de tener motivaciones personales. Ambos padres se sintieron más tranquilos tras la reunión y expresaron su intención de hacer lo que se había convenido.

Dos meses más tarde, el padre de Theo nos llamó para decirnos que su hijo ya no quería seguir el curso de lecto-escritura pero que, en casa, la situación era más tranquila, que Theo parecía más equilibrado, que su mujer estaba mejor y que ambos tenían esperanza de que Theo lograría desenvolverse bien en la vida ya que ahora parecía más maduro.

4. EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

La falta de dominio o el dominio insuficiente de las cosas que en la sociedad actual son tan «evidentes» como el lenguaje escrito, lleva a una imagen más o menos negativa de uno mismo.

En público, tratamos de ocultar esta tara por medio de un comportamiento bien adaptado. En la sociedad de hoy, se consi-

dera tonta a cualquier persona con dificultades para escribir. Poca gente con este tipo de problemas lo confiesa. Basándonos en nuestras experiencias, la mayoría tiene miedo a que se descubra que son analfabetos y parecer tontos.

Durante las reuniones de orientación, nos hemos dado cuenta de que la gente tiende a identificar su ignorancia del lenguaje escrito con la pereza o la falta de inteligencia y es raro que lo relacionen con los problemas de su entorno inmediato (padres, profesores, etc.). Se suelen definir, con gusto, como disléxicos, lo que supone una forma de lavarse las manos respecto al fracaso presente y futuro, pues, por supuesto, no se puede ser responsable de una enfermedad.

Consideramos que la noción de dislexia, exista o no una enfermedad con ese nombre, es muy peligrosa porque convierte a la persona en un ser pasivo ante su problema de escritura y le impide ver la posibilidad de cambiar su situación. También nos hemos encontrado con personas cuyos trabajos escritos no eran calificados en la escuela, porque eran disléxicos y, muy a menudo, no tienen modo de evaluar la magnitud de su problema.

El temor a ser «desenmascarado» es grande, pero también el miedo a fracasar y exponerse así al riesgo de decepcionar de nuevo a su entorno. Otro temor es descubrir, en cierto momento, que no se es lo suficientemente inteligente para aprender.

En función del juicio que de él hace la sociedad, y de los temores que experimenta, el analfabeto se ve obligado a optar por un comportamiento desconfiado con respecto al resto y a veces lleva mucho tiempo el que vuelva a confiar en alguien. En la AOB hemos visto casos en los que parejas que llevaban mucho tiempo juntos, desconocían la dificultad de escribir de su compañero, si bien en la mayoría de los casos, al menos uno de los miembros de la pareja conoce el problema y trata de ayudar. La desconfianza obliga al analfabeto a ejercer un control sobre todas las situaciones, por lo que tenderá a buscar situaciones conocidas y evitar las nuevas, con la consiguiente reducción de las posibilidades de comportamiento y, a fin de cuentas, un retroceso de la personalidad.

A causa de su falta de conocimiento del lenguaje escrito, en un mundo organizado en torno a la escritura, el analfabeto está

obligado a encontrar sus propios puntos de apoyo. Así para comprar la comida de los gatos, por ejemplo, una mujer se orienta por los colores de las cajas, o un distribuidor de medicamentos en una clínica se puede guiar por los colores y la forma del envase sin equivocarse.

Las capacidades de percepción y la búsqueda de otros medios que suplanten a la escritura amplian las posibilidades en otras direcciones, es algo parecido a la agudeza de oído que se produce en los ciegos. Otra de las facultades que se desarrollan cuando no se sabe escribir, es la capacidad de memorización. En nuestros cursos, podemos ver a menudo que alguien que no sabe leer, es capaz de memorizar la página de un texto leído en voz alta por otro, y repetir luego palabra por palabra dicha página. Es una forma de actuar que no vemos normalmente más que en los eidéticos.

La dependencia de personas que saben leer y escribir existe siempre, pues todo el mundo debe rellenar un día u otro al menos un formulario. Esta dependencia provoca un sentimiento de impotencia, la impresión de estar a merced del otro, pero también un sentimiento de «poder», de tener a alguien que nos ayuda, y la posibilidad de dar a alguien la ocasión de demostrar que es mejor. A esto hay que añadir el miedo a ser explotado o, por el contrario, favorecido. Si el analfabeto decide aprender, el temor vuelve a aparecer de nuevo al pensar que el «otro» se marchará cuando él sepa desenvolverse solo.

5. LA PAREJA DEL ANALFABETO

La madre es a menudo una persona muy próxima al analfabeto y a su pareja. Pero el miembro más próximo de su entorno puede ser también un asistente social.

Estas personas tienen siempre en común una mejor autoestima que el analfabeto, y si tienen ligeras dificultades de lenguaje escrito, se notan menos. Se trata a menudo de personas que también están poco seguras de sí mismas, y que carecen de reconocimiento social. Se sienten valoradas por el analfabetismo de su pareja y moralmente superiores a éste. Tienen necesidad de una pareja así porque ellos mismos experimentan una baja autoestima.

La inseguridad personal de estos individuos se asocia a menudo con el temor de que sus amigos puedan descubrir su inseguridad. A esto se añade el temor de que la pareja permanezca con ellos únicamente porque les necesitan, lo que demuestra nuevamente esa inseguridad de la que hablábamos.

Cuando su pareja se inscribe en un curso de lecto-escritura, el temor aparece al verle progresar. Si su ayuda ya no es necesaria, podría producirse en ellos un derrumbamiento de personalidad, de tipo depresivo, etc.

Las madres que consideran que su papel en la vida consiste en ayudar a su hijo adulto a rellenar papeles, manteniéndole así al nivel de un niño, también tienen miedo de perderles.

La persona que ayuda depende de la posibilidad de poder ayudar. Si ya no se requiere su ayuda, se ve obligada, bien a buscar otros aspectos donde poder ayudar, o a cambiar como individuo. Primero luchará por mantener su estatus, pero hay que tener en cuenta el hecho de que su intención no es perjudicar a la persona a la que trata de ayudar.

6. CAMBIOS EN LAS RELACIONES Y LA PERSONALIDAD

Aprender significa cambiar. Las personas que acuden a nuestros cursos quieren cambiar, modificar alguna cosa, pero de forma que el resto permanezca como está, en la medida de lo posible. Solamente debe modificarse una parte del conjunto, y a ser posible sin grandes traumas. Unicamente durante el curso la importancia del cambio en la personalidad del individuo y en sus relaciones se manifiesta claramente.

Cuando un analfabeto que, por ejemplo, no conoce más que algunas letras, aprende a utilizarlas de forma útil y a ampliar sus conocimientos hasta saber escribir su nombre sin ayuda, experimentará un cambio en su personalidad y en su entorno.

Aprenderá entonces a tener mayor confianza, intentará hacer algo por iniciativa propia, sin depender tanto del otro, con lo cual esta otra persona deberá estar también dispuesta a cambiar, a hacer concesiones y a correr el riesgo de vivir con una pareja diferente. Es un proceso difícil, que requiere ayudar. Al apropiarse

de una parte del lenguaje escrito, el analfabeto aprende más que simples letras, aprende que puede aprender, que puede ser más autónomo y tener mayor confianza en sí mismo. Sin embargo, también aprende que ha sido él mismo quien ha contribuido a su ignorancia en el pasado. Se da cuenta de que puede influir sobre su situación y llegar a cambiarla.

Cuando el alumno obtiene su primer éxito, vivido como tal alcanza un punto crítico en el proceso de aprendizaje y debe decidir si se siente capaz de ir más lejos, o si él o su pareja tienen miedo de cambiar y poner en peligro su relación.

Llegados a este punto, las reuniones de orientación se vuelven necesarias para los dos interesados, que deberán entonces verbalizar sus temores con la ayuda del asesor, pues los dos solos no tienen la suficiente confianza. La importancia que se da a la exteriorización de los temores, y el hecho de que esta exteriorización parezca natural, aportan a ambos miembros de la pareja un gran alivo psíquico.

Dejarse llevar de nuevo por el proceso de aprendizaje, significa aceptar el abandono de sistemas de dependencia que iban acompañados de algunas dificultades, pero que han sido útiles durante años. Significa también querer realizar nuevas experiencias de aprendizaje que aún no podemos saber si podrán ayudarnos más y ofrecernos mayor reconocimiento que las de antes. Todos los analfabetos adultos han tenido ya experiencias negativas tratando de adquirir el dominio del lenguaje escrito.

7. RECAPITULACION-EVALUACION

No existe sólo un método de alfabetización. El hecho de haber empleado un único método para aprender a leer (según la forma de pensar que existía en una época determinada, el método de análisis-síntesis o, el método global) en los colegios primarios ha contribuido sin duda a la aparición de problemas de lectura-escritura. Estas dificultades han podido manifestarse porque no se ha tenido en cuenta la actitud de cada alumno frente al aprendizaje, su capacidad y su ritmo de aprendizaje, y las posibilidades que tiene de adquirir destrezas de lenguaje.

Este error ha sido muy habitual en Europa desde el comienzo de la alfabetización, y también durante los primeros años de existencia de la AOB. El método más extendido en la época era el de la segmentación por morfemas [3]. Este fue sustituido por el acercamiento fundado en la experiencia lingüística [4]. Mientras tanto, los alfabetizados han comprendido que el método a utilizar debe corresponder al nivel de aprendizaje del alumno y debe poder ser aplicado por este último en su vida diaria.

La aplicación del método en la vida diaria implica un cambio de aptitud en el alumno. Por ejemplo, cuando un principiante intenta, al llegar a su casa, descubrir lo que ha aprendido durante el curso de alfabetización, se está produciendo un cambio de actitud. Este cambio de actitud, significa incluso un cambio en el comportamiento activo y significa también asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Para ayudar al alumno en este proceso, nuestras asesoras y formadoras se ponen a su disposición.

Los aspectos más convincentes de nuestro método son, bajo nuestro punto de vista, la posibilidad que ofrece al analfabeto de verificar su progreso, gracias al seguimiento, y beneficiarse, al mismo tiempo, de la ayuda que necesita. Este método requiere, sin embargo, una colaboración intensa entre las formadoras y las asesoras. Y es concretamente en este plano, en el que este método plantea dificultades a la hora de ponerlo en práctica.

Por ejemplo, la cooperación, necesaria para poder definir los objetivos intermedios en el desarrollo del aprendizaje de una persona, puede crear un problema si se producen rivalidades entre las formadoras o entre éstas y las asesoras. Existe el peligro de que, por culpa de estas rivalidades, no se pongan de manifiesto las dudas o las reservas, de que pasen desapercibidos nuestros hechos y de que se defiendan, obstinadamente evaluaciones personales en detrimento de análisis más acertados.

Las competencias que se requieren a formadoras y asesoras, que quieran trabajar según el método que acabamos de describir, son muy grandes.

---

[3] Descomposición de una palabra en pequeñas unidades semánticas.

[4] A partir de las experiencias de lenguaje cotidianas de los alumnos, se realiza un análisis de las palabras, las frases, etc.

La colaboración es posible siempre que las formadoras y las asesoras estén dispuestas a resolver sus propios problemas de aprendizaje y a aprender a ampliar su autopercepción. La reflexión crítica en el seno del equipo de formadoras o de asesoras [5] ayuda igualmente a ampliar el horizonte e indispensable para poder desarrollar un trabajo profesional.

Esta forma de trabajar, que destina a dos personas para cada alumno y que conlleva exigencias constantes en el plano de las capacidades de educadores y asesores, es una fórmula costosa pero eficaz. Sin embargo, no es necesario ofrecer un seguimiento tan pormenorizado a todos los analfabetos, ya que muchos pueden prescindir de él. Un servicio de este tipo debería existir para todos aquellos que lo necesitasen.

No pretendemos decir que este método sea la mejor forma de abordar la alfabetización. Pensamos que en el trabajo alfabetizador se impone una diferenciación más avanzada que antes, a fin de tener en cuenta las grandes diferencias que existen entre las personas con dificultades de lectura o escritura.

---

[5] Se analizan casos reales, se emiten hipótesis, se discute sobre las formas de proceder y se diseñan objetivos concretos.

BIBLIOGRAFIA

Bateson, G., «Okologie des Geistes» (La ecología del espíritu), Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1981.

– «Geist und Natur» (Espíritu y naturaleza), Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1982.

Duss V., Werdit, J. y Welter-Enderlin, R., «Der Familienmensch» (El ente familiar), Stuttgart, Klett, 1980.

Guntern, G., «Stress und Bewältigungsmechanismen in menschlichen System» (Stress y mecanismos de adaptación en los sistemas humanos), en *Familiendynamik,* 6 (2), 1980.

Haley, J., «Ansätze zu einer Theorie pathologischer Systemen» (Prolegómenos a una teoría de sistemas patológicos), en *Watzlawick, P. y Warkland, J.,* 1980.

Napier, A., Whitacker, C. A., «Tatort Familie» (La familia como escenario del crimen), Colonia, Diederichs, 1979.

Schneewind, K. y al.k «Eltern und Kinder» (Padres e hijos), Stuttgart, Kohlhammer, 1983.

Selvini-Palazzoli, M. y al., «Paradoxom und Gruppenparadoxon» (Paradoja y paradoja de grupo), Stuttgart, Klett, 1972.

Watzlawick, P. y Weakland, J. H., «Interaktion» (Interacción), Stuttgart, Huber, 1980.

Kamper, G., «Analphabetismus trotz Schulbesuch» (Escolarizados pero analfabetos), Berlín, AOB, 1990.

Kamper, G., Elementtare Fähigkeitn, tomo II, Berlín, Systemdruck, 1987.

Döber-Nauert, M., «Verursachungsfaktoren des Analphabetismus» (Los factores del analfabetismo), Francfort-sur-le-Main, PAS, 1987.

Ehling, B. y al., «Über Analphabetismus in der Bundesrepublick Deutschland» (El analfabetismo en R.F.A.), Bonn, 1987.

XII.

LA FORMACION, UN INSTRUMENTO DE LUCHA CONTRA TODA EXCLUSION. HISTORIA DE LA ASOCIACION «AFER»

Francis Gosset
Christophe Caron
Didier Andreu
(AFER) Action-Formation-Etude-Recherche
Lille (Francia)

1. INTRODUCCION

En la actualidad, en Francia se lucha contra el analfabetismo haciendo sobre todo «pedagogismo».

Algunos afirman, entre los que nos incluimos nosotros, que hay que ir a las prácticas, buscar razones para leer, ya que nadie puede adquirir la técnica de una práctica que no tiene. Se puede enseñar a leer a las personas que reclutamos para proyectos de desarrollo en donde el aprendizaje de la lectura es necesario para acceder a ello. «Si vivo en una sociedad que no necesita que lea, no leo».

Puede parecer contradictorio que un centro de formación cuya «misión» es precisamente pedagógica apoye esta afirmación. La cuestión que se plantea, por tanto, es la del lugar de un escrito a partir de un centro de formación en una obra dedicada a la lucha contra el iletrismo mediante prácticas extrapedagógicas.

En Francia estamos acostumbrados a manejar la paradoja. Si, para nosotros, el iletrismo es ante todo un problema político que supera ampliamente el marco de la investigación pedagógica y de las simples respuestas técnicas, teníamos que estar enmarcados en un campo pedagógico, el de la formación, para poder intentar aportar respuestas. A parte de las grandes finalidades anunciadas a bombo y platillo y algunas tentativas de pluriasociación, no existe prácticamente, en nuestro caso, medios transversales reales que permitan desarrollar prácticas innovadoras de lucha contra el iletrismo. Estamos obligados a inscribirnos en el esquema de instancias tutelares que nos financian, lo que supone obede-

cer los pliegos de condiciones que no dan cabida a todas las latitudes posibles.

Nuestra asociación, que está inscrita en el ámbito de la formación comprometida con una elección política e ideológica al proponer acciones de formación en el sentido de una alternativa a toda exclusión, intenta desde su creación gestionar esta antinomia lo mejor posible. Es lo que vamos a intentar demostrar.

Intentaremos en un primer momento, mediante un recorrido histórico de nuestra asociación, describir nuestra evolución: cómo, a partir de una opción ideológica que ha guiado la elección de nuestras acciones, éstas nos han proporcionado reflexiones que a su vez han promovido otras acciones, entre las cuales la lucha contra el iletrismo ocupa un lugar prioritario.

La segunda parte intentará, a través del taller pedagógico personalizado y el sector de la inserción, demostrar cómo, en las secuencias de formación, intentamos evitar el pedagogismo permitiendo a los individuos apropiarse de su formación y desarrollar proyectos en los que la lectura puede adquirir sentido para ellos.

2. LA HISTORIA DE AFER (ACCION-FORMACION-ESTUDIO-INVESTIGACION)

En 1978 tiene lugar la reestructuración de una escuela de formación de trabajadores sociales de un barrio del extrarradio de Lille y del empleo de sus formadores. Tras largas y duras luchas, algunos no se resignan. La ola creciente (nos encontramos a finales de la década de los setenta) conlleva de una esperanza autogestionaria. Los debates son arduos, «la alternativa llega mañana». En todo caso, la alternancia política en Francia se empieza a vislumbrar.

Los formadores, Licenciados en Economía de la Escuela del Servicio Social crean la asociación AFER. Se tratará de un colectivo que proponga acciones de formación «diferentes en sus contenidos y en sus formas, que pongan en práctica nuevas formas de colaboración, nuevas relaciones en el seno del colectivo laboral...».

El período de gestación (1978-1982)

La creación de la AFER es fruto de varios años de reflexión, de prácticas y de intervenciones con los trabajadores sociales de la región Nord-Pas de Calais.

«La asociación AFER tiene por objetivo promover, favorecer, desarrollar todos los medios propios a la formación sanitaria, social, cultural. Esta acción se llevará a cabo en todas las fases: configuración, estudios, contactos, formación, investigación» (extracto de los estatutos). Propone a los trabajadores del sector sanitario y social un enfoque diferente de la realidad cotidiana y profesional.

El conjunto de las acciones de formación llevadas a cabo se inscribe en el marco de una gestión alternativa. El objeto es construir instrumentos metodológicos y pedagógicos para la formación de adultos. Nuestro funcionamiento autogestionado permite una apropiación de lo cotidiano por parte del conjunto de individuos que componen el colectivo. Cada uno es maestro de obra de sus acciones, desde que surge la idea hasta su evaluación, pasando por su concepción, su negociación, su realización (extracto del texto-proyecto de creación del Taller pedagógico personalizado, 1986).

Para el primer año se fija un doble objetivo: por un lado proseguir la intervención en el ámbito de la formación continua dirigida a los asalariados del sector sanitario y social; por otro lado darse a conocer.

La intervención en el ámbito de la formación se centra en un primer momento en el personal psiquiátrico. Se completa mediante la puesta en marcha de una estructura de avance que toma la forma de acciones de mediación con vocación regional, nacional, internacional: veladas-debate, jornadas de estudio sobre temas relacionados con la antipsiquiatría.

Paralelamente a las acciones de formación continua y a la contrucción de la imagen de marca, la reflexión sobre la puesta en marcha de otras acciones, de otros ámbitos de intervención sigue su curso. AFER desea proponer algo más amplio, una mutualización de los medios. Así nace AFER-difusión, una experiencia que durará tres años y que puso a la disposición de los gru-

pos de música y teatro su secretaría a tiempo parcial para gestionar las tareas administrativas ligadas a la actividad cultural.

Cuatro ejes principales regulan, por tanto, la vida de nuestra estructura naciente:

— la intervención en la formación continua del personal del sector sanitario y social;

— la continuidad de la asociación mediante la puesta en marcha de un dispositivo permanente de debates y de confrontaciones sobre las prácticas de lucha contra la exclusión;

— la promoción de empresas culturales mediante la mutualización de medios técnicos;

— la experimentación de una nueva forma de relaciones en la empresa.

La aparición del problema del iletrismo

El objetivo fijado de adquirir una notoriedad gracias a la estructuración de un foro de debate permanente sobre la exclusión empieza a dar frutos. La intervención con los asalariados del sector sanitario y social ha hecho surgir nuevos interrogantes, entre otras cosas sobre la hipótesis de una intervención conjunta dirigida al personal y al público del sector. A raíz de las experiencias de formación técnica con los trabajadores disminuidos de los centros de ayuda por el trabajo (CAT: estructuras de producción para personas disminuidas adultas consideradas no aptas para trabajar en un entorno normal), se recurre a AFER para poner en marcha una acción de formación dirigida a la inserción en el entorno laboral normal de jóvenes trabajadores disminuidos.

El éxito recogido por esta acción va a permitir el primer cambio importante del organismo. Las nuevas medidas puestas en práctica por el nuevo gobierno socialista, justamente el plan de inserción social y profesional dirigido a jóvenes de dieciséis a veinticinco años (bautizado como Plan Swarts), van a dar nacimiento a la filial de inserción de AFER.

Las medidas que acompañan la puesta en marcha del dispositivo de inserción de los jóvenes ofrece en lo sucesivo un marco jurídico y financiero para las acciones de formación dirigidas a jóvenes demandantes de empleo.

Al cabo de un año y medio de funcionamiento, los resultados esperados en estas fases no están a la altura de las expectativas del organismo. Se extraen las primeras conclusiones:

— el objetivo de la inserción en el entorno laboral normal no encaja con esta población (al menos a corto plazo), demasiado marcada socialmente, demasiado encerrada y en un estado psicológico degradado. Además, la duración y los medios conseguidos para poner en marcha estas acciones son demasiado reducidos para pretender alcanzar el objetivo de inserción profesional asignado a los organismos;

— los instrumentos de intervención no se adaptan a este público, en especial los que atañen al enfoque del iletrismo. Este problema aparece cada vez más claramente como obstáculo principal para el acceso a la formación y, por extensión, al empleo.

En aquella época los organismos que intervenían en el ámbito del iletrismo observan lo mismo: la enorme dificultad, cuando no la incapacidad de abordar el iletrismo con los métodos tradicionales de aprendizaje, sin formación de formadores y sin política de investigación. Como hasta entonces se consideraba que el iletrismo no existía en Francia, se comprende la ausencia de investigación y, por tanto, de instrumentos pedagógicos adecuados.

A la vista de estas constataciones, AFER toma dos tipos de medidas:

— revisar la estrategia de intervención. El público es demasiado joven, tiene demasiadas dificultades para hacer frente a una inserción profesional incluso a medio plazo. El marco jurídico, los medios y los tiempos no están adaptados a una acción en profundidad. AFER reorienta su acción hacia un público de más edad, en el marco de acciones experimentales con una duración de dos años;

— designar dos trabajadores permanentes para informarse a nivel nacional e internacional sobre las pedagogías y las prácticas de lucha contra el iletrismo. Las investigaciones desembocan en el encuentro con la Asociación francesa para la lectura (AFL). ¡Es un flechazo! El conjunto de los interventores de la estructura emprende una formación de formadores en la escuela de la AFL y se compromete con una política de lectura muy concreta.

Del encuentro con la AFL a una jornada regional sobre iletrismo. El encuentro con la AFL: tomar partido

Habíamos encontrado una asociación cuya práctica y cuyos conceptos eran eco de lo que percibíamos en nuestro entorno. Según Jean Foucambert de la AFL, la evolución de la situación de la lectura en Francia depende de la puesta en práctica de una política global.

Una acción limitada a un solo ámbito sólo beneficia a los que no tiene necesidad de ayuda en los otros ámbitos. Mejorar el nivel técnico de lectura sin hacer nada más, equivale a ayudar a los que ya son lectores. Eso implica medidas nuevas:

- «Una campaña permanente de información sobre la naturaleza y los retos de la lectura que permita volver a poner en cuestión el estatus social de la lectura y de la no lectura.
- Leer es aceptar, compartir el poder. Es tomar responsabilidades, es aceptar que las tomen el mayor número posible de personas.
- Contribuir a aumentar el número de lectores supone volver a poner en cuestión la propia práctica de lector.
- Promover la utilización de equipamientos colectivos que permiten elegir lo que se va a leer.
- Concebir acciones a favor de la lectura como una ayuda al ejercicio de una práctica que va desde el rechazo asumido hasta la elección voluntaria, pasando por la contestación y la rebelión.

- Desarrollar escritos nuevos con un referente y valores diferentes.

- La lectura pone en marcha procesos de una naturaleza y de una complejidad sin igual frente a los que requiere la utilización rudimentaria por la vía alfabética de la que disponen todavía hoy cerca del 70 por 100 de los individuos. Equivale a decir que debe realizarse una importante inversión metodológica, tanto en el aprendizaje inicial como en las fases posteriores de perfeccionamiento.» [1]

Aprender a leer, ayudar al mayor número de personas posible, a adquirir poder (y a compartirlo), es nuestro proyecto y es el sentido de nuestras acciones desde la creación de la asociación. Quedaba formarse en la pedagogía de la AFL para una apropiación más eficaz de los instrumentos de formación, y retomar nuestro bastón de peregrino para hacer frente a nuevas aventuras y nuevos debates.

La jornada regional sobre iletrismo
(17 de octubre de 1984)

Siguiendo el proceso interno de AFER, la inversión en la pedagogía de la AFL no podía ser confidencial. Las primeras observaciones de nuestras prácticas con el público adulto debían ser objeto de debate abierto. La actualidad de una movilización entorno al iletrismo, cruzada con la subida de la curva del paro, no afectaba sólo a los pedagogos.

Tras una serie de intervenciones sobre el problema del iletrismo, unas comisiones de trabajo concretaron una serie de cuestiones y de pistas de trabajo:

— acciones de información para desmitificar las ideas recibidas sobre la cuestión;

— ¿es útil saber leer y escribir hoy en día, frente a los progresos técnicos, en especial frente al desarrollo de la robótica?

[1] Foucambert, Jean. *Les 7 propositions,* hojas mimeográficas, 1986.

— ¿la lucha contra el iletrismo no es una forma de normalización?

— hacer balance de las formaciones existentes y de sus límites;

— ¿es necesario un dispositivo específico?

— constituir y difundir un fichero de organismos que luchan contra el iletrismo en la región;

— acciones de prevención del iletrismo desde la primera infancia, de intervención y de apoyo escolar-periescolar antes de los dieciséis años;

— una formación de formadores adaptada;

— ¿es necesario una capacidad de placer para ser lector?;

— actualmente el no-lector se ve cada vez más inundado de escritos. Sin instrumentos de descodificación, se encuentra cada vez más marginado. ¿Cuáles son los medios más eficaces para desarrollarlos?

El número de participantes (250) en esta jornada regional ha demostrado la importancia del problema, así como la impotencia de muchos formadores.

La tercera época: de las acciones experimentales para demandantes de empleo de larga duración y demandantes de empleo de larga duración con deficiencias a la puesta en marcha de la APP

Tras la jornada de orientación, el organismo volvió a invertir los conocimientos extraídos de la AFL y del coloquio desarrollado sobre formación continua. Se proponen sesiones de sensibilización para equipos profesionales que deseen poner en marcha en sus establecimientos, nuevas dinámicas para la lectura. Unas sesiones de formación conjunta proponen a los usuarios y a los profesionales un replanteamiento de su estatus de lector, una reflexión sobre el acto de leer y una aportación metodológica y pedagógica.

Paralelamente, AFER puso en marcha de 1983 a 1985 acciones experimentales para demandantes de empleo de larga duración (DELD) de más de veintiún años y para demandantes de empleo de larga duración deficientes (DELDH), aptos para trabajar o que trabajan en un medio normal. En esa época, no existía ningún dispositivo que se hiciera cargo de este público. Estas acciones de formación iban destinadas a la inserción social y profesional de un público con dificultades (iletrados, personas con alteraciones de comportamiento o con dificultades relacionales, disminuidos físicos o mentales que salen de la cárcel o de tratamiento psiquiátrico, etc.).

Nuestro conocimiento de estos públicos en el seno de varias instituciones y el cuestionamiento de éstas a la exclusión nos llevan a poner en marcha acciones de inserción en un entorno normal, fuera del marco institucionalizado.

Las experiencias con el público joven nos conducen a poner en marcha acciones de larga duración. En efecto, no se puede, en unas semanas, llevar a estas personas hacia una autonomía, a encontrar o reencontrar puntos de referencia en el espacio y en el tiempo, a abrirse sobre el mundo social, profesional, cultural, a superar estrategias para evitar lo escrito tras años pasados en un universo de huida y de encierro en sí mismo. Se trata, a través de situaciones concretas, de llevar a estas personas a salir de una exclusión ligada al paro de larga duración o a un problema de salud mental.

La experiencia de estas dos fases nos lleva a la idea de individualización de las formaciones que permite la adquisición de la capacidad de autoevaluarse y de autoformarse, gracias a situaciones de confrontación con la realidad de las que el alumno puede sacar un balance positivo.

El resultado del trabajo con estas personas es concluyente: adquisición de una mayor autonomía, de una mayor apertura, de una mayor confianza en sí mismo, que permita salir de situaciones constantemente reproducidas y que reconducen inevitablemente al fracaso; inserción profesional, a veces formación cualificada, inimaginable con anterioridad.

La toma de conciencia de la relación que cada uno mantiene con los escritos (ya sea de utilización o para evitarlos) es posible

en relación a proyectos concretos que se van a realizar, y a partir de esta toma de conciencia, favorecida por el contexto de formación, puede ponerse en marcha un aprendizaje de la lectura. Toda demanda que no respete estas etapas volvería a situar al individuo en situación de alumno, estableciendo entre el formador y el formado la relación ambigua que existe entre el que tiene soluciones y el que las necesita.

AFER hoy. ¿Qué queda de nuestras ilusiones?

En la actualidad AFER incluye a veinticuatro asalariados que se reparten entre las ocho filiales de invertención que se enumeran a continuación:

— Taller pedagógico personalizado (cinco asalariados más un objetor de conciencia).

Público: todos los públicos de más de dieciséis años, independientemente del nivel, el proyecto, las dificultades y el estatus.

Socios: Estado, región, departamento, municipios, Fondos de acción social (FAS), Agencia de empleo, trabajadores sociales, empresas, organismos de acogida y de orientación...

— Filial de Demandantes de empleo de larga duración Lille (cinco asalariados).

— Filial de Demandantes de empleo de larga duración Tourcoing (cuatro asalariados).

Público: demandantes de empleo jóvenes y adultos, trabajadores disminuidos, procedentes de la cárcel o de estructuras psiquiátricas.

Socios: Estado, región, departamento, municipios, Agencia de empleo, trabajadores sociales, Dirección de trabajo, empresas, organismos de acogida y de orientación...

— Filial de Formación continua (tres asalariados).

Público: personal del sector sanitario y social, asalariados de empresas...

Socios: fundamentalmente empresas.

— Filial Multimedia (dos asalariados).

Público: inexistente, al menos directamente. Se trata de una filial de producción de instrumentos pedagógicos multimedia.

Socios: Estado, región, empresas implicadas en las nuevas tecnologías y el audiovisual, trabajadores sociales, lugares de acogida y de orientación.

— Filial Secretaría (cuatro asalariados).

— «La Petite Maison». Funciona con la participación permanente de las otras filiales.

Público: toda persona acompañada de un niño de menos de cuatro años que desea discutir sobre la primera infancia.

Socios: como las otras filiales, además de todas las estructuras de primera infancia y los socios del barrio de implantación.

— Dos asalariados se encuentran actualmente destinados a la misión regional Nuevas cualificaciones para una acción en Villeneuve d'Ascq.

El concepto de filial está ligado a la naturaleza de la intervención, al público al que se llega, pero también a la estructura jurídica de la que depende este público. Algunos asalariados intervienen simultáneamente en varias filiales. Cada asalariado (en principio) puede cambiar de filial.

Además de estos sectores de intervención, nos hemos dotado de grupos transversales. Estos grupos de investigación son un foro de confrontación de las prácticas de cada persona sobre un problema de intervención (la lectura por ejemplo), sobre un público específico, o sobre instrumentos (la filial Multimedia, al igual

que la filial «Petite Maison» son instrumentos creados a raíz de interrogantes surgidos en reflexiones transversales). Un trabajador permanente es designado para ser la persona recurso de este grupo.

De los orígenes hemos conservado el principio de autogestión. Cada asalariado permanente tiene el mismo salario. No hay director. Cada uno puede llevar un proyecto desde su concepción, su negociación, su realización, su evaluación. Cada uno debe asumir su parte de representación institucional. Cada uno es miembro de la asociación y, como tal, participa en la asamblea general mensual con voz para deliberar.

La gestión diaria y central de la estructura la lleva un grupo de representantes designados por las filiales, estando dotada cada filial del instrumento de gestión más apropiado a su actividad.

En lo que se refiere a la organización del tiempo de trabajo, encontramos: un tiempo de negociación institucional, un tiempo de investigación-preparación, un tiempo de coordinación y un tiempo de intervención. La distribución se modula en función de la filial y del período de referencia.

Nuestro sector de intervención es sobre todo regional: concentrado en Lille, Tourcoing y Villeneuve d'Ascq para el público con dificultades, repartido en todo el territorio para formación continuada.

Los socios son múltiples. No hay un lugar central en la institución donde se integren los socios externos. Cada filial y a veces cada individuo gestiona su red de asociados. Una filial puede invitar a sus asociados a un grupo de control en función de una problemática determinada (por ejemplo en APP, ver la sección siguiente); otra filial se reunirá con sus asociados en una reunión de balance seguida de una acción o en un grupo de trabajo.

Lo mismo puede decirse del público acogido. Cada filial aporta respuestas caso por caso. En una acción determinada, los participantes pueden determinar ellos mismos los horarios. En otra, se les destinará un presupuesto de funcionamiento y tendrán la gestión de éste.

En general, incitamos a las personas a definir sus objetivos de formación y les proponemos un mecanismo de autoformación (de autogestión de su formación, ver la sección siguiente). En efecto, uno de nuestros objetivos es la apropiación por parte de los participantes de su propio recorrido.

La cuestión de su integración en la gestión central de la asociación es una cuestión permanente. Una vez dicho esto, todavía no hemos encontrado una fórmula para que eso sea posible. Se plantean exactamente las mismas cuestiones que con los asociados –financiadores e institucionales– con la dificultad por un lado de la limitación de los períodos de formación, y por otro lado la dificultad de esta población para entrar en este tipo de gestión. Como nunca han sido invitados a compartir el poder, cuando intentamos introducirlo, el mecanismo les parece extraño, incluso indecente.

Otro problema es la ausencia, a nivel local y nacional, de un movimiento de agrupación de personas con dificultades susceptibles de representar a estas personas en el seno de estructuras que les conciernen. El estado de deterioro en el que se encuentra el movimiento sindical y la tradicional falta de interés por parte de éste hacia las personas que no tienen empleo, no nos inducen a pensar que los sindicatos (en su actual estructuración y en sus orientaciones) sean los mejores interlocutores.

He aquí, presentado rápidamente, el contexto institucional en el que se encuentra el colectivo AFER. La actividad de la estructura ha aumentado considerablemente en doce años. Esta extensión, esta institucionalización, no deja de plantear un cierto número de problemas y de cuestiones, en especial sobre la elección y las formas de intervención dirigidas al público. Volveremos sobre esto en la conclusión.

Ahora que hemos colocado el decorado, vamos a describir dos tipos de intervención con un público con dificultades en donde la lectura ocupa un lugar prioritario.

3. DOS EJEMPLOS DE INTERVENCION

El Taller Pedagógico Personalizado (APP)

En 1985, se puso en marcha la red nacional de Talleres pedagógicos personalizados, y, en octubre de 1986 nació el Taller pedagógico personalizado en AFER.

En un principio, el APP es un espacio educativo individualizado abierto, que permite a cualquier persona desarrollar una actividad de formación, como eslabón de su recorrido y de su inserción profesional gracias en especial a la utilización privilegiada de medios de autoformación.

El principal objetivo del APP es garantizar una formación general que puede completarse con un enfoque de la cultura tecnológica de base (por ejemplo, comprender y utilizar una herramienta técnica en diversas situaciones). No se trata de ningún caso de aprendizaje de tipo profesional. El APP no cubre las funciones de orientación y de balance.

El APP se dirige prioritariamente a los individuos que tienen un proyecto personal o profesional suficientemente definido y que llevan a cabo un proceso voluntario de formación. La acción se dirige a un público de todos los niveles y de todos los orígenes (asalariados, demandantes de empleo jóvenes o adultos, etc.). No se exige ningún nivel mínimo para ser beneficiario de esta acción.

El pliego de condiciones estipula igualmente que todos los públicos (excepto los asalariados) deben ser orientados por las estructuras de acogida (Gabinete permanente de acogida, información y orientación, Misión local, Centro de información y orientación, Agencia nacional de empleo...). Si una persona llega directamente al APP, se la debe remitir a una estructura de acogida para poder realizar el seguimiento. Para ello, la estructura de acogida realiza una ficha de enlace con el fin de poder informar al APP del número de participantes que se envían. El objetivo del APP es completar los otros dispositivos de formación continuada (programa regional, examen especial de entrada a la universidad, inserción social...).

La práctica pedagógica se caracteriza por las siguientes etapas:

— una fase de definición de la formación previa a la firma del contrato pedagógico;

— períodos de evaluación formativa (momentos en los que el formador proporciona inmediatamente al alumno una información sobre sus progresos, sus lagunas, y los medios que tiene para solucionarlo) mediante conversaciones;

— la autoformación a partir de instrumentos que se ponen a disposición del participante;

— un apoyo personalizado garantizado por los formadores y sus personas-recurso;

— una fase de balance al finalizar el contrato pedagógico;

— restitución al organismo de acogida.

En su ámbito de competencia, el APP sitúa al participante y define un contrato de objetivos individuales que no excede de 150 horas por término medio. El contrato puede renovarse de forma excepcional y no puede, en ningún caso, sustituir una formación que podría dispensar un organismo de formación en el ámbito del empleo. Está firmado por la persona formada y por el formador que precisa:

— los objetivos perseguidos;

— los contenidos de formación;

— la duración global de la formación y la presencia semanal mínima del candidato al APP;

— las modalidades de trabajo;

— los modos de reconocimiento y/o de validación de los conocimientos que se pretenden adquirir.

La estructura de acogida es informada de la existencia de este contrato mediante la devolución de la ficha de enlace.

Al finalizar la formación, cada persona recibe un certificado, dentro de una carpeta de competencias en la que se incluyen:

— la relación y contenidos de formación seguidos en el momento del contrato;

— los conocimientos adquiridos al finalizar el contrato;

— los conocimientos adquiridos en formación general.

A. Nuestras prácticas

El APP no es un cursillo en el sentido clásico de la palabra, es decir una acción de formación con unas fechas precisas de inicio y fin y un número determinado de personas que siguen el mismo proceso, seleccionadas en función de un punto de referencia establecido de antemano, en base a requisitos de nivel escolar. Se trata de una estructura de formación en continuo movimiento dirigida a toda persona (demandante de empleo, asalariado, trabajador disminuido, público del sector sanitario y social), sea cual sea el proyecto de formación. En este último caso, él mismo puede elaborar su proyecto. La idea de que el APP no es un cursillo se explica por el hecho de que cada participante llega con un nivel diferente y con expectativas diversas y, por tanto, no es posible para el centro de formación desarrollar un programa, una duración común, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los públicos, de los estatus, de los niveles y de las necesidades. En este sentido el APP es una superposición de talleres que tienen como columna vertebral el proyecto del individuo en lo que se refiere a formación. La formación no está remunerada, es gratuita y se desarrolla a tiempo parcial siguiendo un ritmo semanal. Los tiempos de formación son de 300 horas para las personas mayores de veinticinco años y de 150 horas para los menores de veinticinco años. El ritmo medio es de 15 horas semanales. La formación puede interrumpirse en cualquier momento si la persona ha encontrado una solución para entrar en la formación de cualificación, vuelve al empleo, o simplemente si los servicios que le proponemos no le convienen. La formación no desemboca en una cualificación (no estamos capacitados para ello y tampoco responde a la voluntad de la institución). La formación se inicia tras una reunión informativa semanal en la que se expone el objeto de la formación a los auditores. Al finalizar esta reunión informativa, las personas expresan si desean o no integrarse en el APP. Para aquellos que así lo desean, se fija una cita para tener una conversación individual. Esta conversación,

de una hora aproximadamente, permite conocer a la persona y esbozar su proyecto en el APP, las fechas, los ritmos y los contenidos.

Se elabora un primer «planning» en función de lo que ha expresado la persona interesada. Esta planificación puede modificarse en determinados momentos de la formación (volveremos más adelante sobre ello). Se programa asimismo un período de autoevaluación de seis semanas y una conversación individual. El primer período de evaluación de seis semanas permite a los participantes situarse en relación con la formación y desarrollar a través de intercambios sus expectativas en materia de formación.

La formación empieza a partir de ese momento. Proseguiremos con esta presentación más adelante.

La autoformación

La situación al finalizar no es el único parámetro que permite evaluar el recorrido de la formación del participante en el APP: la situación de autoformación le permite disponer de otros parámetros.

Nuestros objetivos de formación en el marco del APP se resumen a una inserción profesional directa o indirecta. Sin embargo, nos parece indispensable tener en cuenta otros aspectos fundamentales (inserción social, autonomía).

Nuestro proceso de formación pretende considerar de frente estos dos aspectos indisociables. Por ello, toda formación tiene efectos indirectos en la vida y en el comportamiento de las personas que participan en los cursillos: redinamización, nuevo ritmo de vida, nuevo estatus social. Pero el público que acogemos nos impone acentuar ese papel implícito de la formación para darle un carácter formativo explícito.

Hacer explícito este carácter equivale a llevar al cursillista a tener un papel, a convertirse en protagonista de su porvenir y, para empezar de su propia formación. Equivale a provocar una ruptura con el comportamiento de espera, o con una situación asistencial.

Para llegar a este resultado, es necesario crear situaciones de aprendizaje. La primera situación de aprendizaje, que de hecho es la que lleva a más cambios, es la situación de formación. Explotar esta situación de formación equivale a otorgar un ámbito de libertad: un papel activo al cursillista. Ya no es el «formado», tiene un poder potencial sobre sí mismo, sobre su porvenir, que se le concede en esta tregua gracias a la neutralidad posible de la situación de formación. La participación en el APP no está sujeta a una remuneración, sino a un deseo de formación y de reclasificación.

Proponemos a los participantes en el cursillo un campo de acción que está enmarcado pero vacío, sin contenido, y del que posee la llave de acceso. Y ese es el primer objetivo del APP: dar al individuo los instrumentos para que sea protagonista de su formación.

No obstante la autoformación tiene sus límites:

— «La negación de toda aportación de los otros (me he formado sólo).

— La utilización ideológica de la autoformación: hacer navegar a individuos solos en sistemas limitados de relaciones sociales, persuadiéndoles para que tengan un poder que de hecho no tienen.» [2]

Pero recordando esto podremos actuar en el sentido deseado. En la época en que las fisuras del sistema escolar hacen aparecer su función principal, la de la reproducción social, se imponen algunos parches. La autoformación parece ser un buen medio para ello.

La práctica de la autoformación tal y como la analiza Gaston Pineau no puede separarse del proyecto de apropiación de un poder personal sobre su propia vida, sobre su formación.

---

[2] Pineau Gaston. «Les possibles de l'autoformation». *Revue Education Permanente, nº 44*, octubre 1978.

La autoevaluación

De la misma forma que el cursillista tiende a convertirse en protagonista de su formación, intenta restituir por sí mismo el recorrido de su formación, viendo en él los retos.

Un primer tiempo de evaluación formativa de seis semanas permite a los cursillistas situarse en relación con la formación y desarrollar a través de intercambios sus expectativas en materia de formación. Hemos formalizado voluntariamente esta primera fase, sabiendo que cada uno de los participantes negocia su contenido de formación cada quince días.

A partir de estas demandas de los participantes hemos planificado las actividades cubriendo tres objetivos:

— llevar a cabo un trabajo de evaluación y de autoevaluación;

— elaborar proyectos de formación personalizada y los contenidos de formación necesarios;

— llevar a los cursillistas a una mayor autonomía en la dirección de su formación en lo que se refiere a los contenidos y a los métodos.

Los participantes en los cursillos se inscriben en función de una planificación de actividades que les permite evaluarse y evaluar su proyecto de formación en términos de orientación profesional. Deben prever también un tiempo para un trabajo individualizado y estar en relación con el dispositivo de formación existente.

Un tiempo de balance-evaluación se efectúa de forma sistemática después de cada taller. El instrumento es la libreta de autoevaluación en la que el cursillista apunta lo que ha aprendido durante la sesión, y lo que está aprendiendo. Un taller-balance-evaluación tiene lugar cada quince días y funciona en subgrupos de cursillistas coordinados por un formador de referencia. Esta evaluación se hace en relación con los objetivos a alcanzar, y permite de este modo afinar los contenidos. Una conversación individualizada mensual permite verificar el conjunto del proyecto de inserción social y profesional.

La libreta de autoevaluación es la memoria del cursillista que, por un lado conserva la evolución de su recorrido, y por otro lado verifica la coherencia de su demanda en relación con su proyecto inicial, y elabora ese proyecto gradualmente.

La libreta del cursillista, incluso después de haberla modificado varias veces, no nos satisface. Su utilización se hace muy pesada y algunos participantes tienen dificultades en integrarla en el proceso. No comprenden nuestra insistencia y lo que consideran como repeticiones (por ejemplo, recordar varias veces el proyecto, hacer balance cada quince días). Algunas personas tienen una visión muy escolar de la formación y dan prioridad a los resultados sobre el proceso, independientemente de los objetivos.

Los beneficios son, no obstante, importantes:

— menos distorsiones entre los objetivos de los cursillistas y los contenidos de formación;

— un seguimiento más fácil, sobre todo para los formadores que no son referentes de los cursillistas en cuestión;

— al participante le gusta acumular huellas escritas de sus progresos y la libreta es el instrumento privilegiado de valoración.

La utilización de la libreta es, a pesar de todo, indispensable. Actualmente, estamos pensando en modificarla y sobre todo en cómo asociar a los cursillistas a esta reflexión.

El público heterogéneo y la individualización

Nos parece deseable acoger a un público heterogéneo. Partiendo de la observación de que es poco pertinente dirigirse a un público con dificultades para encerrarlo en espacios de formación especialmente concebidos para «públicos de bajo nivel», hemos elegido abrir más el APP a un público heterogéneo, tanto en lo que se refiere a los proyectos como en lo que se refiere al nivel escolar, con el fin de proponer al conjunto de los cursillistas una estructura no centrada en la integración masiva de conocimientos, sino más bien en una reflexión ligada a la utilización de estos conocimientos. Y esto también para poder responder a las de-

mandas crecientes de formación que surgían de un público que no teníamos costumbre de acoger tradicionalmente.

La heterogeneidad del público es necesaria para impulsar la dinámica de grupo, pero no impide la individualización de la formación.

El acondicionamiento del pliego de condiciones

Nos enfrentamos también a una paradoja: trabajamos en un proceso de autoformación, pero el marco impuesto y determinadas nociones de control introducidas no favorecen siempre este proceso. El APP está en relación permanente con los asociados locales. Debido a la especifidad del funcionamiento del APP, estas relaciones son difíciles de gestionar. Están formalizadas por:

— encuentros individualizados;

— grupos de seguimiento de los cursillistas (socios relevo);

— un grupo de control;

— grupos temáticos (iletrismo, salario mínimo de inserción social, acción-investigación).

Los socios con los que colaboramos son representativos de la identidad del APP. Esta identidad es una elección del organismo que ha desarrollado sus competencias y estrategias favoreciendo la acogida de un público marginado con dificultades de inserción social y profesional. Sin embargo, pretendemos acoger a un público heterogéneo, ya que no debe en ningún caso identificarse al APP como un ghetto, que reproduce la imagen de fracaso del público acogido.

Es necesario responder a toda demanda de formación realizable en el APP, cualquiera que sea. El APP quiere ser una imagen real representativa de las demandas y necesidades locales del sector de la formación del público en situación de exclusión.

B. La intervención a través de algunos talleres

Tres tipos de talleres corresponden a situaciones de formación diferentes, incluso si a veces la frontera es deliberadamente borrosa con el fin de permitir una adaptación a situaciones individuales y para que las personas encuentren su propio lugar.

Los talleres temáticos

Estos talleres permiten reunir a personas que experimentan en un momento determinado necesidades similares en un mismo ámbito (lectura, cálculo). Ofrecen al público que tiene un bajo grado de autonomía (por ejemplo, los que llegan por primera vez) la posibilidad de adquirir conocimientos básicos en grupo. Se trata también del foro privilegiado para iniciar una reflexión o poner en marcha procesos de autoformación (¿Qué significa ser lector? ¿Qué es aprender? ¿Cómo se aprende?).

Es en este foro también donde los aprendizajes pueden apoyarse en una dinámica de grupo, en proyectos colectivos como la realización de un periódico. El trabajo con un público con dificultades necesita pasar por fases de socialización, lo que no es fácil en otras situaciones de formación, en trabajo individual por ejemplo.

Sin estos momentos propiciatorios, no conseguiremos motivar a determinadas personas cuyo problema es en un primer momento más una necesidad de estructuración que de formación.

Estos objetivos diferentes se ponen en marcha simultáneamente o no. La regulación se hace mediante la configuración de los grupos en un momento determinado. De la misma manera, surgen algunos temas, y otros desaparecen en función del interés de las personas en un momento determinado: de esta forma, la reunión de un grupo de mujeres hizo surgir el deseo de poner en marcha un taller sobre la primera infancia, taller que ya no existe en la actualidad; salvo frecuentando la «Petite Maison» (estructura de acogida madre-hijo/a gestionada por AFER).

Taller producción de escritos-periódico

El objetivo de este taller no es hacer todas las prácticas referidas a la escritura en lengua francesa, sino más bien abordar todo el trabajo que suele hacerse por escrito: técnica de resumen, plan, construcción de un texto... El principal apoyo de este taller es el periódico. Los cursillistas redactan artículos que, una vez terminados, se reúnen en forma de periódico que se distribuye internamente a los formadores, a los cursillistas y, también, a algunas personas externas. No es necesario saber escribir para participar en este taller. Cada individuo trabaja a su ritmo incluso si la fecha de aparición del periódico fija un objetivo al individuo: «¿Cómo hago para que mi artículo aparezca en el próximo número?». Esto supone la construcción de un registro de vencimientos, organización del trabajo...

En el proceso, en teoría, un cursillista pasa del soporte lápiz-papel a la edición asistida por ordenador (PAO). Todos los cursillistas no acceden a la PAO, sería demasiado difícil de administrar. Los textos son revisados y corregidos en grupo. De esta forma abordamos «reglas» gramaticales y de ortografía que tienen un mayor impacto cuando se ven en grupo, con un texto que les dice algo a los cursillistas.

Se ofrecen varias posibilidades a los participantes:

— o bien los cursillistas eligen uno o varios temas comunes;

— o bien cada uno elige el tema que le interesa más y trabaja solo o con otros en el mismo tema;

— o bien eligen un tema, como su trabajo, su vida, un tema de actualidad y trabajan en un artículo individual.

Lectura

Es necesario incluir aquí los diferentes escritos de «proximidad»: partir de esta base para integrar comportamientos de lector. Es fundamental que los participantes en el cursillo de lectura puedan restituir los conocimientos adquiridos y los escritos vistos en otros talleres (desarrollaremos este punto posteriormente). Es importante retomarlos precisamente en el taller de lectura.

Cálculo

En función del plan de trabajo definido durante la conversación de entrada, el cursillista participa en este taller. En primer lugar se fija un programa de trabajo, y después el participante trabaja sobre su programa con el formador y dispone de clasificadores con ejercicios según el nivel escogido.

Otros talleres «alimentan» a éste, en especial el taller de cocina (gestión de presupuesto), contabilidad, y también todo lo que el participante puede encontrar en su vida cotidiana que le plantea un problema.

Técnicas de búsqueda de empleo

Además del aspecto puramente práctico de las técnicas de búsqueda de empleo (CV, cartas, etc.), en este taller se procede igualmente mediante la elaboración de un proyecto, ya que muchos tienen dificultades para arrancar de entrada redactando un currículum o una carta.

A menudo, el proceso empleado consiste en un permanente ir y venir, y la utilización de técnicas de búsqueda de empleo validan o invalidan el proyecto inicial. Es asimismo en el marco de este taller donde podemos ayudar a las personas que buscan una formación.

Estos talleres «temáticos» son un vínculo estrecho con los talleres funcionales. Estos talleres no tienen la forma de cursos en donde el cursillista viene a ilustrarse con el saber del formador, sino que se trata más bien de encontrar juntos estrategias y métodos que ayuden a los individuos a alcanzar los objetivos que se han fijado al inicio de la formación.

Los talleres funcionales

El objetivo de estos talleres es facilitar a las personas con grandes dificultades los aprendizajes básicos como la lectura, el cálculo. Permiten utilizar apoyos diferentes, suscitar interés en hacer cosas y poner los conocimientos en relación con lo cotidiano.

Estos talleres (foto, expresión, informática, cocina) no tienen como objetivo formar a fotógrafos u otros profesionales, sino proponer marcos «técnicos» en donde, en función de las afinidades por un ámbito determinado, el cursillista va a intentar comprobar la pertinencia de su proyecto.

Para personas con grandes dificultades y que, por tanto, se sienten excluidas de toda situación clásica de aprendizaje con lápiz y papel, estos talleres ofrecen un espacio de éxito y a menudo provocan procesos de revalorización, primer requisito para toda formación.

La evaluación que hemos hecho de nuestro trabajo nos ha llevado a modificar estos talleres en su forma, en su contenido o mediante la utilización de otros instrumentos. Estos talleres evolucionan igualmente en función de la demanda y están, por tanto, a menudo en constante cambio, sobre todo durante la reunión de los cursillistas (una vez al mes) en donde los participantes pueden presentar propuestas. Este tiempo de expresión está destinado a los cursillistas que son los que lo administran: tratamos al máximo que sean ellos los que animen la reunión, incluso si esto causa algunos problemas. Estos tiempos de animación se pueden preparar en alguno de los talleres (expresión). Un buzón de ideas se pone a su disposición. Las ideas recogidas permiten establecer el orden del día y son abordadas por el grupo de cursillistas presentes en la reunión.

Los talleres de trabajo individual

Las personas trabajan de manera autónoma y tienen tiempo, al menos una vez por semana, para el trabajo individual. El objetivo para cada cursillista es llegar a administrar el tiempo y el ritmo de trabajo, utilizar los instrumentos más adecuados o que mejor se adapten a sus necesidades, no alejarse de su proyecto y ser protagonista de su formación.

Este proceso debería ser facilitado por la existencia de la libreta del cursillista. El contenido de estos talleres se prepara en los talleres temáticos y/o funcionales.

Vínculos entre los talleres

Estos tres tipos de intervención están estrechamente ligados y sólo tienen sentido en relación los unos con los otros. El proyecto del cursillista es el que debe servir de hilo conductor en la «utilización» y en la participación en los talleres.

Así, los talleres responden unos a otros como peticionarios-proveedores, pero tambien aseguran un vínculo en el progreso del cursillista. Por ejemplo, en un momento determinado, el grupo del taller de lectura, que trabaja sobre escritos cotidianos, pasa una petición al taller de fotografía para tener una receta en imágenes. Los cursillistas explican su petición: tener las diferentes etapas de la realización de la receta en fotos, con la presentación de los diferentes ingredientes y utensilios y el nombre de estos últimos.

Estas personas han participado, por tanto, en el taller de fotografía que se ha transformado en taller cocina-fotos; y después los textos, montajes de fotos se trabajan en el taller periódico y en el tiempo dedicado al trabajo individual; después las imágenes y el texto se unen con la ayuda de la edición asistida por ordenador; la receta en imágenes apareció en el diario y después ha sido explotada de nuevo en el taller de lectura.

Es esencial que el cursillista, desde la conversación de entrada, tome conciencia de que su formación se va a construir en torno a su proyecto (incluso si el proyecto de formación consiste en la construcción de este último). El proyecto es evolutivo, implica la valoración de los proyectos intermedios. Permite al cursillista medir los resultados.

Un taller, sea el que sea, no tiene nunca un contenido definido. Ofrece al cursillista instrumentos diferentes y situaciones diferentes a fin de que él lleve a buen término sus objetivos inmediatos, no perdiendo nunca de vista que lo que ya ha realizado no es nunca gratuito, sino que se integra en la gestión de un proyecto, su propio proyecto.

C. *Los instrumentos para luchar contra el analfabetismo*

El periódico

Después de la creación del APP, buscábamos la manera de poner en marcha un tiempo de formación que permitiera ayudar a las personas a producir un escrito. Un tiempo de taller lo suficientemente amplio para que pudieran convivir personas que dominaran en distinto grado este instrumento, permitiendo a las producciones encontrar destinatarios y, al mismo tiempo, un sentido.

Rápidamente la forma de periódico nos pareció la más idónea. Un escrito en mosaico, que permitiera a cada uno dar libre curso a su imaginación, respetando los ritmos de producción de cada persona.

Después de un largo caminar, de ensayos, errores, divagaciones, tras de múltiples números «cero» de una calidad que evoluciona al mismo tiempo que nuestro escaso material y la llegada de las nuevas tecnologías, llegamos a estructurar un taller permanente y una relativa regularidad en la aparición de este periódico.

Concretamente ¿cómo se consigue esto?

Todos los martes por la mañana tiene lugar el taller producción de escritos. Cada cursillista inscrito o no en el taller puede reflexionar y escribir sobre un tema de su elección. Estos textos se presentarán en forma de secciones en el periódico.

A continuación viene el tiempo de discusión colectiva donde se determina un tema común que aparecerá bajo la fórmula de un dossier central. El método empleado es el de «brain storming», que permite posteriormente la estructuración de ideas en un plano donde cada uno puede inscribirse en función del interés en determinada parte del tema. Al mismo tiempo se inician debates sobre el escrito, y sus destinatarios.

La fase siguiente consiste en producir los textos ya sea en el marco del taller, ya sea en otros talleres tales como Trabajo individual, Lectura u otros (por ejemplo, en el marco de una búsque-

da de documentos en la biblioteca o bien en otros lugares-recursos externos).

Cuando el escrito se redacta y se autocorrige (procedemos con el fin de ayudarles a una corrección de los últimos errores), el texto se graba en ordenador.

Pasamos luego al intercambio de textos y cada uno resume el texto del otro de forma que se produce un esquema previo y se trabaja la técnica del resumen. Paralelamente a todo esto, se propone una búsqueda iconográfica con el fin de que cada artículo sea ilustrado.

Una sesión colectiva elabora una pre-maqueta que será reutilizada en el taller de iniciación a la informática como soporte al aprendizaje de programas de Edición asistida por ordenador y Diseño asistido por ordenador (PAO-DAO).

Finalmente, cada ciclo termina con un debate sobre el fondo y la forma del último número. Esta organización es por supuesto teórica y se organiza en función de las personas inscritas en un periodo determinado. En principio el proceso se prolonga durante un mes o un mes y medio.

Una vez descrita la estructura, pasemos a los utensilios que se ponen a disposición de los cursillistas.

Aparte del tiempo de discusión-concertación, lápiz y papel, disponemos de: pizarras de papel, foto (revelado-copias), vídeo (cámara-montaje, fondos documentales audiovisuales), Minitel (con posibilidad de acceder a bases de datos por ordenador, por ejemplo utilizando los enlaces de la AFP), prensa, libros, magnetófonos, ordenadores (PC compatible IBM) equipados con soportes para tratamiento de textos, programas de edición asistida por ordenador, diseño asistido por ordenador, scanner, impresora láser, fotocopiadoras, el conjunto de los otros talleres y por supuesto recursos externos.

Como se puede constatar la estructura y los recursos utilizados por el taller constituyen una herramienta abierta en continuo movimiento, al servicio de la producción de escritos.

Los programas ELMO (iniciación a la lectura por micro-ordenador) y MAC 6 (soporte de autoaprendizaje de matemáticas)

ELMO sirve de soporte al taller de lectura y es un paso obligado de este taller. Esta herramienta es interesante en la medida en que los ejercicios que puede proponer a modo de entrenamiento a la lectura se confeccionan a partir de los textos de los cursillistas. Es el cursillista el que teclea sus textos, y el trabajo pasa igualmente por una corrección asistida por un formador. Además, los resultados son cuantificables y es posible analizar los distintos aspectos con los cursillistas.

MAC 6 es un soporte para el taller matemático en el que el cursillista progresa a medida que avanzan las sesiones, según el proyecto y el dominio del trabajo elegido.

La biblioteca-centro de documentación (BCD)

El interés de BCD es que propone toda una serie de clasificadores con fichas de ejercicios autocorrectivos según el dominio y el nivel de cada uno. Centraliza igualmente informaciones accesibles a los cursillistas en los diferentes ámbitos que les conciernen. La concepción de la BCD permite a los cursillistas poder encontrar respuestas, poder utilizar los clasificadores por sí mismos en función del programa de trabajo fijado. Esto no es tan evidente, sobre todo al principio de la formación, pero el cursillista debe tender hacia esto.

En la actualidad trabajamos con otras herramientas de formación: está en fase estudio y experimentación un soporte para la gestión de recursos pedagógicos. Este producto tendrá por objetivo:

— facilitar y fomentar el uso de la BCD por parte de un público analfabeto (puede abordar el programa mediante soporte iconográfico);

— reestructurar este lugar gracias a un análisis estadístico de las frecuencias de utilización de los diferentes soportes;

— poner en correlación contenidos y ritmos de formación y perfiles de los alumnos.

El vídeo

Esta herramienta se utiliza sobre todo en el taller de expresión: trabajo sobre un telediario, simulación de conversaciones... Estos ejercicios se filman y después se vuelven a utilizar dentro del taller y tienen que pasar a forma escrita (Story board).

También se encuentra en fase de proyecto el acondicionamiento de un espacio audiovisual que funcione como servicio libre. Este proyecto requiere la constitución de una videoteca y de una audioteca en las que los recursos servirán de soporte al conjunto de los talleres.

Intervenciones, otros ámbitos

Fieles a nuestro pasado (cursillos de expresión artística) y a nuestras intenciones de partida (promocionar, desarrollar todos los medios propios a la formación sanitaria, social cultural...) intentamos constantemente inscribirnos en una búsqueda de alternativa a toda exclusión, incluyendo los ghettos culturales.

El deseo colectivo y compartido por AFER es integrar la expresión artística a todos los procesos de formación. Para nosotros no es cuestión, según el modelo de numerosas prácticas en el sector sanitario y social, de erigir la cultura en herramienta pedagógico-terapéutica. Tratamos de provocar el encuentro. Pensamos que existe una diferencia entre las técnicas educativas ocupacionales o terapéuticas y una práctica artística que apela en primer lugar a las posibilidades creadoras que cada uno tiene o puede tener, independientemente de su nivel social. Por ello tratamos de que intervengan artistas profesionales en algunos encuentros organizados:

— cursillos de inserción social y profesional para demandantes de empleo de larga duración coanimados por AFER y por un director;

— participación en las actividades y en la administración de la asociación «Arte y salud», cuyo propósito es promover las prácticas artísticas entre personas disminuidas, ancianas y enfermas;

— transformación de nuestros locales en salas de exposiciones y conciertos con ocasión de nuestro décimo aniversario.

— formación continuada de personal del sector social, acciones de formación en las que la dimensión cultural ocupa un lugar.

Esta sensibilidad está igualmente presente en el seno del APP en donde han podido intervenir:

— un fotógrafo profesional, en el marco de un taller de técnicas de búsqueda de empleo;

— un escultor en el marco de un taller de lectura-producción de escritos;

— un cómico que anima permanentemente un taller de expresión oral recurriendo a técnicas de teatro.

Nuestra reflexión sobre la introducción de la dimensión cultural ha encontrado un marco permanente de realización en la puesta a punto, por parte del Ayuntamiento de Lille y la Misión local jóvenes, del dispositivo de crédito ocio. Se trata de animar a nuestros cursillistas a «consumir» espectáculo (teatro, concierto, cine) a un precio irrisorio (diez francos por espectáculo) y reutilizar estos soportes en el tiempo de formación (búsqueda de información sobre espectáculos, reservas, organización, producción de escritos, utilización de la PAO para la producción de un número especial del periódico de los cursillistas).

El APP es también una estructura en constante investigación con el fin de ser más pertinente en su ámbito de actuación. Esto no es fácil.

La práctica de autoformación dirigida se enfrenta a dificultades debidas particularmente:

— a la evolución del público acogido: cada vez más la formación buscada se expresa en términos de «recuperación de conocimientos». Las personas que tienen contacto con el APP tienen cada vez menos perspectivas inmediatas en materia de inserción. Este objetivo se vuelve para ellas

cada vez más lejano. La voluntad de recuperación de conocimientos gana en presencia lo que pierde en sentido. Frena el desarrollo de las posibles intervenciones diferentes en el APP, intervenciones no directamente ligadas a la formación pero que son un marco inevitable para llegar a los objetivos fijados;

— a la no remuneración de la formación, que supone un problema para las personas que siguen un proceso voluntario en el APP pero que se ven frenadas por el hecho de que esta formación no está remunerada. Sin embargo, es evidente que si hubiera remuneración, nos enfrentaríamos a otro problema: las personas no vendrían forzosamente al APP porque el marco propuesto responde a sus necesidades, sino más bien porque su participación estaría remunerada.

Los parados de larga duración, filial inserción (DELD)

A finales de los años setenta, empiezan a ponerse en marcha dispositivos de formación que se presentan como medios de lucha contra el paro. Estos dispositivos se hicieron en seguida muy complejos, hasta el punto de que resultaba difícil aclararse en esta proliferación de medidas, a veces complementarias, pero que, en ocasiones, cumplían las mismas funciones. No es hasta el 1985 que el dispositivo de formación dirigido a los adultos (personas mayores de veinticinco años) se reestructuró realmente, con la puesta a punto de cursillos modulares.

Se pone en marcha un dispositivo específico dirigido a un público de demandantes de empleo de larga duración, formando «el núcleo fuerte» del paro, insensible a las fluctuaciones favorables del mercado de trabajo. La función de este dispositivo específico es reequilibrar las oportunidades de acceso al empleo en estas categorías o, tomando la frase de Foudi y Stankiewiez, «mejorar su posición en la cola de espera» [3].

[3] Foudi y Stankiewiez. «La lutte contre le chômage de longue durée ou l'émergence dune politique autonome», *Revue Française des Affaires Sociales, nº 3,* 1987.

Este dispositivo está hoy en día gestionado por las direcciones departamentales de empleo bajo la denominación AIF (Acción de inserción y de formación). Los demandantes de empleo afectados por esta última medida adoptan el estatus de cursillistas de formación profesional y son remunerados. Este dispositivo responde a tres funciones:

— frenar un proceso de exclusión y de marginación, la lógica asistencial puede prevalecer sobre la lógica de colocación para una parte del público;

— aumentar «la empleabilidad intrínseca» del demandante de empleo mediante una formación orientada hacia la resocialización, la motivación y las técnicas de búsqueda de empleo;

— aumentar la cualificación con el fin de reducir la diferencia entre la cualificación del demandante de empleo y la del puesto de trabajo.

El público

Un estudio reciente de la Dirección del departamento de trabajo y empleo ha intentado establecer una tipología de demandantes de empleo de larga duración acogidos en la disposición AIF en la zona del noreste de Lille:

Tipo 1: por encima de los cuarenta años, pérdida de empleo estable, a menudo después de una regulación de empleo. Según su capacidad social, los individuos han podido, con mayor o menor suerte, reconvertirse al empleo temporal. La escasez de empleos no cualificados en este mercado específico y la concurrencia de jóvenes con mejores formaciones, les ha hecho entrar a todos en el paro total.

Tipo 2: menores de cuarenta años sobre todo, que estaban destinados a obtener un empleo estable, y que debido a la disminución de empleos industriales no han podido incorporarse. Según su competencia social, muy limitada a nivel de cultura general, han podido vivir o sobrevivir por medio de empleos temporales, a veces no han obtenido nunca un empleo (o no han trabajado nunca el tiempo suficiente para adquirir derechos).

Tipo 3: bastantes mujeres, en ocasiones procedentes de la inmigración. Pocas saben leer y escribir, con grandes dificultades de expresión oral, no tienen ninguna experiencia profesional. El paro de su cónyuge o de sus padres, la imposibilidad de los hijos para encontrar un empleo, las empujan hacia el mercado de trabajo.

Tipo 4: bastantes hombres menores de cuarenta años, procedentes de la inmigración, han interiorizado la imposibilidad de acceso a un empleo y la experiencia de sus mayores deja de ser un modelo. Se encuentran en situaciones de ruptura con el sistema dominante de valores que otorga un importante lugar al trabajo. Explotan las posibilidades (únicas) que les ofrece «el sistema», a saber «los cursillos» que tienden a sustituir al empleo.

Tipo 5: hombres adultos de más de treinta y cinco años, que no han tenido nunca empleos estables. Procedentes de la franja más proletarizada de la clase obrera, han crecido en la precariedad (familias con problemas graves, asistencia social, hogares de acogida, etc.). Comparten el sistema de valores de la clase obrera: ataduras a la organización patriarcal de la familia, ataduras al «valor trabajo», pero en este caso es el «trabajo sumergido» el que está sobrevalorado. No se les puede calificar a todos de analfabetos, pero la mayor parte de ellos tiene dificultades para escribir.

Algunos aspectos de nuestra intervención

La pedagogía que desarrollamos en la filial inserción se inscribe en el proceso ya descrito de puesta en marcha de un proceso de autoformación individual y colectiva destinado a la autonomía de los grupos y de los individuos.

En un contexto de autoformación dirigido a la inserción profesional, las confrontaciones con situaciones experimentales que suponen recurrir a lo escrito son múltiples: la guía telefónica para obtener una cita, las placas en las calles para encontrar el lugar, los papeleos administrativos, los anuncios de ofertas de empleo, etc. Tratamos al máximo, en el conjunto de secuencias de formación, de presentar situaciones que requieren un contacto directo entre el sujeto y lo escrito y que desemboca normalmente en la acción (aprender a leer).

El grupo

La pedagogía de autoformación y de responsabilización de los individuos que nosotros desarrollamos, hace que el grupo desempeñe un importante papel en la formación. Se podría pensar que la autoformación, al reforzar la calidad de la persona en detrimento de la del miembro de un grupo, vacía de contenido la noción misma de grupo. No es cierto. Nuestra pedagogía está basada en la negociación: los formadores deben ganarse la adhesión de los formados sobre lo que proponen, lo que les obliga a tener en cuenta en todo momento el proyecto de cada individuo. Los formados sólo pueden obtener el apoyo de los formadores si demuestran que este apoyo será de utilidad para sus proyectos. Este proceso introduce relaciones de derecho: cuanto más débiles son los derechos de los miembros, más se parece el grupo a una banda de «colegiales»; cuanto más fuertes son, más se parece a un conjunto de actores sociales.

Al hacer que los cursillistas sean responsables del espacio-tiempo formación, les damos de hecho responsabilidad sobre todas las dimensiones. La gestión de los límites de tiempo, de espacio, de medios, el tener en cuenta el entorno (reglas sociales y administrativas, por ejemplo) no depende sólo de los formadores. Debido a la situación de responsabilización, las limitaciones conciernen de igual modo a formadores y formados, por lo que es necesario una gestión en común. La gestión de las limitaciones de todo tipo favorece que los cursillistas tengan que enfrentarse a documentos escritos, en la medida en que tienen que argumentar, demostrar, justificar las tomas de posición para poder intervenir directamente y de verdad en la resolución de los problemas.

El efecto de socialización que el grupo y la gestión pedagógica aporta al individuo, es capital. La persona desarrolla a partir de ahí la conciencia de su diferencia. Encuentra el eco exterior indispensable para la elaboración de su proyecto. Toma conciencia finalmente de su pertenencia social.

La alternancia

La acción de formación no se desarrolla únicamente en centros de formación, sino también, en periodos más o menos largos, en las empresas. Esta situación de formación en alternancia ofrece momentos privilegiados para enfrentarse al escrito.

El cursillista tiene, en un principio, que hacer frente a la búsqueda de una empresa susceptible de acogerle. Esta búsqueda requiere de forma inevitable recurrir al escrito (guía telefónica o de empresas, carta de candidatura, encuestas sobre las empresas susceptibles de tener un empleo, etc.). Para el individuo que busca una empresa, esta confrontación de lo escrito tiene sentido pues se basa en «escritos reales» que necesita y no en ejercicios artificiales.

Una respuesta positiva, después de varias gestiones de búsqueda de trabajo, confiere todo su sentido al recurso necesario a lo escrito, y en mucha mayor medida que cualquier discurso «doctoral» de formación.

Los periodos en las empresas son igualmente un momento privilegiado, debido a la multitud de escritos que afronta el individuo: utilización de máquinas, demandas de empleo, hojas de pedido, reglamento interior, informes de trabajo, etc.

Los «encargos» sociales

Por medio de una red de asociados reagrupados en el seno de grupos de seguimiento de las acciones (bibliotecarios, asalariados de asociaciones socioculturales, trabajadores sociales, representantes de empresas), tratamos de promover encargos de producciones dirigidos a los cursillistas. La necesidad de una producción no tiene que ser forzosamente grandiosa para tener validez, pero por el contrario debe estar determinada por una petición institucional basada en una necesidad real.

Cuando una institución o un organismo está en relación con inter-asociación, con los grupos en formación, significa que reconoce su competencia a la hora de producir, de trabajar. Este reconocimiento es una condición favorable para el aprendizaje, que por otro lado evita derivar hacia la pedagogización de las producciones en donde prima el «hacer como si...».

Estas demandas sociales, debido a las claras limitaciones (de tiempo, de rendimiento esperado) deben ser definidas, según las ayudas técnicas que necesitan (talleres de lectura, de escritura, de encuestas, de expresión) y según la implicación necesaria de cada individuo, para poder dar sentido, a corto plazo, durante el tiempo de formación, a un proyecto real de trabajo.

Esta gestión de las demandas sociales es reciente para nosotros. Veamos dos ejemplos:

— un pedido de artículos para una revista (MEDIATEC) sobre el contenido del cursillo a un grupo de cursillistas en formación en el terreno de la lectura. Estos artículos están destinados a sensibilizar a un público más amplio sobre la formación;

— una asociación que tiene el proyecto de abrir un lugar de recursos documentales y ha pedido a los cursillistas que establezcan una lista de documentos que ellos, como lectores, desearían encontrar en un lugar así.

4. CONCLUSION

Después de la creación y de la puesta en marcha del Taller pedagógico personalizado, la Asociación AFER, por su extensión y por el territorio de intervención reconocido que ha sabido asegurarse, ha entrado en un proceso de institucionalización.

Los especialistas del análisis institucional han demostrado que la institucionalización traduce el fracaso de la profecía, es decir el abandono del proyecto inicial de «tipo revolucionario» del que el movimiento era portador, incluso si este abandono no es siempre explícito y está acompañado de un simulacro de realización destinado a hacerlo aceptable para los participantes. (Es sintomático revelar el número de debates sobre el sentido que tiene la asociación en la actualidad. ¡Cuando se tiene tal necesidad de reflexionar sobre el sentido, es que ya no hay mucho más!).

Actualmente corremos el gran peligro de ceñirnos a los marcos institucionales de la formación en nombre de una técnica profesional reconocida y en detrimento de –incluso abandonando– la innovación y nuestra ideología de partida.

Nuestra acción en el marco de la lucha contra el iletrismo no puede abstraerse de una elección ideológica y política. El problema del analfabetismo supera ampliamente el marco del «pedagogismo» y de simples respuestas técnicas. «Una sociedad sólo produce el número de lectores que necesita. Sólo abre condicio-

nes para una nueva distribución mediante una transformación. Una acción para la lectura empieza por una evolución del juego social con el fin de responsabilizar a la gente en su trabajo, en su tiempo libre, en su vida social. Un grupo que vive es un grupo que lee y no a la inversa». [4]

Desde hace quince años, nuestra sociedad cambia, evoluciona, los proyectos alternativos de los años setenta y los discursos ideológicos de los que eran portadores ya no sirven. Las organizaciones políticas y el movimiento sindical se dislocan, nacen nuevas formas de solidaridad, y también nuevas formas de exclusión... En un momento en el que se abre en Francia la cuestión de la exclusión de una forma más crucial –y más hipócrita– que hace quince años (los debates vertían entonces sobre la apertura de los hospitales psiquiátricos, mientras que ahora comienzan a despuntar «ghettos» para demandantes de empleo de larga duración), ¿cómo podemos ser coherentes con el que ha sido el eje fundador de nuestra asociación: proponer elecciones de formación en el sentido de una alternativa a toda exclusión?

Las respuestas que podríamos dar a estas cuestiones son vitales hoy en día para nosotros, pues el análisis institucional nos ha enseñado que, a la larga, en un proceso de institucionalización el único medio de escapar a la contradicción inherente a este proceso es la autodisolución.

Nosotros hemos intentado aportar una forma de respuesta por medio de «una reestructuración» de nuestra asociación, pero esta demanda, y somos conscientes de ello, puede como mucho aportarnos una mejor organización estructural.

Ya no es posible basarse únicamente en la técnica, que hoy en día es nuestra, y en la buena marcha de la gestión de nuestra asociación. Es necesario plantearse la cuestión del por qué de nuestra existencia, tomando posición en los «debates políticos» que agitan nuestra sociedad, y de esta forma intentar encontrar la dinámica que ha sido nuestra a lo largo de nuestra historia y que nos ha permitido –a nuestro parecer– desarrollar en el ámbito de la formación respuestas adaptadas a la lucha contra todas las formas de exclusión.

---

[4] Foucambert Jean. «Pouvoir, savoir et promotion collective», *Les actes de lecture, nº 20,* diciembre 1987.

Pensamos que la lucha contra el analfabetismo y contra todas las formas de exclusión no es un combate de retaguardia, al contrario, y creemos poder seguir desempeñando un papel. Nos dotaremos de los medios para ello.

XIII.
DE LA ANIMACION ESPECIALIZADA A LA ALFABETIZACIÓN POPULAR

Mario Raymond
Louise Meunier
La Porte ouverte
Saint-Jean-sur-Richelieu
Canadá

XIII.
DE LA ANIMACIÓN ESPECIALIZADA
A
LA ALFABETIZACIÓN POPULAR

1. INTRODUCCION

La Puerta Abierta es un organismo autónomo de alfabetización que desarrolla su actividad en Québec, en Saint-Jean-sur-Richelieu y en las ciudades de los alrededores. En sus principios, en 1984, y hasta 1987, La Puerta Abierta sólo se dedicaba a la pre-alfabetización (sensibilización-reclutamiento). Desde octubre de 1987, el organismo se ocupa de tres etapas de la alfabetización: «pre-alfa», «alfa» y «post-alfa», y ofrece talleres de francés y de cálculo a la población de Haut-Richelieu.

Nacido de la voluntad de un **grupo de educadores,** pertenecientes al Servicio de educación de adultos (SEA) de la Comisión escolar regional Honoré-Mercier, de ocuparse del sector de la pre-alfabetización, La Puerta Abierta se ha ido transformando lentamente en un grupo popular autónomo. En este capítulo se relata la evolución de La Puerta Abierta.

2. UN PLAN GLOBAL DE ALFABETIZACION

Antes de 1978, las demandas individuales de alfabetización presentadas ante la Comisión escolar Honoré-Mercier se canalizaban hacia la Comisión escolar de Chambly. En 1978, ante el aumento de la demanda, el SEA crea un curso de francés básico. Al realizar estas primeras experiencias, se descubre la importancia de hacer participar al sector de la alfabetización, sobre todo en lo concerniente al reclutamiento.

La Comisión Honoré-Mercier presenta entonces al Ministerio de Educación un plan de acción que cubre dos objetivos: hacer

que se financien las actividades de formación, y sobre todo preparar a los organismos del sector para que se hagan cargo de los aspectos de la pre y la post-alfabetización. Se considera entonces, y con razón, que los organismos son los que se encuentran mejor situados para penetrar en los barrios desfavorecidos y entrar en contacto con los analfabetos.

En 1982, el plan se pone en marcha. El SEA contrata a una animadora con dedicación plena para organizar comités voluntarios encargados de introducir la alfabetización en cada una de las localidades del territorio de la Comisión escolar. Su papel consiste en buscar líderes en cada una de las comunidades locales. Se pretende, a la larga, que «comités alfa» locales se hagan cargo de todas las dimensiones no pedagógicas de la alfabetización.

El SEA define un modelo, denominado «finalista», con reparto de las tareas entre el sector y el SEA. Según este modelo, en cada localidad, un «comité alfa local» se hace cargo (responsabilidad y liderazgo) de la *operación global:* planificación, organización, gestión y financiación. Este comité local está formado por personas-recursos del sector. El SEA constituye el recurso pedagógico (enseñanza, programa, etc.) y garantiza la financiación de la formación dentro de los límites de su presupuesto, «El comité local puede, por iniciativa propia, organizar y realizar actividades pedagógicas complementarias al trabajo del profesor, de forma ideal en coordinación con este último (actividades culturales, acción social, concienciación, actividades funcionales, etc.)» [1].

El modelo «finalista» que servirá de inspiración

El modelo «finalista» define los campos de acción de cada uno de los participantes. El grupo elegido (idealmente un comité alfa local) se encarga de la operación global, mientras que el SEA se encarga del aspecto de la operación, el aspecto pedagógico. Los comités alfa se encargan así de animar el sector y de asegurar la detección de los analfabetos, y después de intentar llevarles al curso de francés elemental.

---

[1] CSR Honoré-Mercier, Service de léducation des adultes *Projet Alphabétisation: rapport d'activités et évaluation, année 1982-1983, juin 1983.*

Las cuestiones de carácter pedagógico (estudio de necesidades, formación, seguimiento pedagógico, evaluación de aprendizaje, contratación de las formadoras) son competencia exclusiva del SEA. Este se reserva al derecho de controlar las actividades de los comités alfa.

El único aspecto en donde los **comités** tienen plena y entera autonomía es la financiación que debe buscarse «fuera del SEA».

El SEA señala sin embargo, que el hecho de que los organismos del sector estén al frente de la operación conlleva ciertos riesgos:

> «Como los otros organismos, asociaciones, o servicios del sector, el SEA tiene *sus* rasgos específicos, *su* experiencia y *su* responsabilidad propia... que debe asumir y no relegar a otros organismos. NB: Permitiendo que 'el sector' desarrolle sin límite estos rasgos específicos, esta experiencia y esta responsabilidad, se produce, a partir de un determinado momento, el curioso fenómeno de la puesta en marcha de una estructura paralela, eventualmente con cuadros y empleados remunerados...» [2].

Los *comités* alfa se forman en torno a una persona que asegura la dirección, ya que se trata igualmente de la formadora encargada por la Comisión escolar de dar los cursos de francés básico. Estas personas «pilares», secundadas por la animadora, consiguen crear un núcleo de acción bien implantado en algunas localidades, al menos para poder impartir francés básico durante unos años. Los grupos alfa que se forman de esta manera efectúan sistemáticamente un reclutamiento de los analfabetos de la región. No disponen de presupuesto y trabajan voluntariamente en la organización de actividades pedagógicas para los alumnos.

Para la Comisión Escolar, el resultado es plenamente satisfactorio. Tiene previsto retirar a su animadora al cabo de tres años. El salario de la formadora, que se establece en función del núme-

---

[2] CSR Honoré-Mercier, Service de l'éducation des adultes *Projet Alphabétisation: rapport d'activités et évaluation, année 1981-1982, juin 1982.*

ro de inscripciones, constituirá su única contribución financiera. Este plan permitirá, en poco tiempo, enseñar a leer a muchos analfabetos absolutos y mantener algunas clases de francés básico. Gracias a estas clases las personas sub-escolarizadas tendrán la posibilidad de aprender un oficio o de realizar estudios secundarios en la enseñanza para adultos.

En Saint-Jean, el plan no se aplicará de la misma forma, teniendo en cuenta que el medio urbano es más impersonal y la población más numerosa. En las primeras etapas de reclutamiento, el SEA consigue rápidamente abrir clases de francés básico. Por tanto, incorporan a muchas formadoras para impartir estos cursos por la tarde. Contrariamente a las que trabajan en la región, estas formadoras no han constituido un organismo encargado de continuar el proyecto. Se sabe, que en esa época, el SEA temía la puesta en marcha de un organismo paralelo que hubiera obstaculizado su misión educativa.

Por otro lado, los formadores contratados para encontrar participantes para las clases de francés básico agotan enseguida las vías de reclutamiento. Como no ejercen ningún control después de esta etapa, pueden difícilmente evaluar la eficacia de su trabajo. Cuando el reclutamiento no da más resultados, se desmoviliza a los animadores.

Primeras acciones

La primera acción de alfabetización tuvo lugar en Farnham en 1982. El SEA reclutó un pequeño equipo de voluntarios cuya labor consistía en sensibilizar al entorno y reclutar analfabetos. Setenta y cuatro personas son reclutadas y cuarenta y seis inician una formación durante el otoño de 1982. Se crea el comité de la EDA (educación de analfabetos, lo que más tarde sería educación de adultos).

El mismo año, se lleva a cabo una acción similar en Marieville. Los líderes de la zona ponen en marcha el CALM (Comité de Alfabetización Local de Marieville) que emprende rápidamente su trabajo de pre-alfabetización. Sesenta y tres analfabetos son reclutados y veintiocho incian su formación durante el invierno de 1982.

Poco a poco las personas-recurso del SEA se retiran del Comité para dejarle libre el terreno. En Saint-Jean se emprende también una labor de sensibilización. El SEA recluta a ciento veintiocho personas, de las cuales ciento cinco empiezan la formación en el otoño de 1963. Al final del año se recomienda la creación de un grupo alfa local que sería el reponsable de la operación.

Nacimiento de La Puerta Abierta

Las personas-recurso del SEA que han ayudado a poner en marcha los grupos de Farnham y de Marieville solicitan un proyecto de empleo al gobierno federal, para asegurar la sensibilización del público y el reclutamiento de analfabetos en Saint-Jean, en Iberville, **así como en la región...** (más de 56.000 habitantes). Apadrinado por Relado inc., un organismo de ayuda a los adolescentes, el proyecto se pone en marcha a finales de 1983. Este período constituye realmente la etapa pionera de la alfabetización en Saint-Jean-sur-Richelieu.

Se contrata a tres animadoras para un período de seis meses. Deben sensibilizar al público frente al analfabetismo y reclutar analfabetos que podrán inscribirse en las actividades de alfabetización del SEA. Se emprende una auténtica labor de desbroce. Se experimentan más o menos todos los métodos de sensibilización (puerta a puerta, visitas a domicilio, folletos en los sobres de paga, etc.). Los resultados son convincentes: ciento setenta y siete personas son admitidas y empiezan la formación en el invierno de 1984.

En 1984, el SEA considera seriamente poner en marcha un grupo local de pre-alfabetización en Saint-Jean. Su cometido sería conforme al «Modelo terminal» de 1982. Se forma un grupo provisional. Pero al contrario de lo ocurrido en Farnham y Marieville, no son los líderes del lugar los que forman el grupo, sino los miembros del SEA (animadoras, formadoras, personas-recurso). Se proponen dos nombres: «Libro Abierto» y «La Puerta Abierta». Se elegirá el segundo.

Se constituye La Puerta Abierta como asociación de promoción de alfabetización. Su mandato se limita exclusivamente a la promoción del programa de alfabetización del SEA, sin ninguna

intervención en el campo de la formación. La carta constituyente del organismo es de hecho muy clara: «*OBJETIVO GENERAL:* promover el programa de alfabetización mediante actividades distintas a la formación (ámbito reservado a la educación de adultos)» [3].

En esta época La Puerta Abierta es una rama del SEA, más que un grupo popular de Saint-Jean. La Puerta Abierta es como mucho un apéndice de SEA, encargado de financiar de forma autónoma la pre-alfabetización, que difícilmente puede financiar el Ministerio de Educación. Se le concede pleno margen de maniobra, pero no se le llega a dotar de medios propios que permitan que sus actividades sean permanentes. Este problema sigue existiendo hoy en día.

3. LA FINANCIACION DE LAS ACTIVIDADES DE PRE-ALFABETIZACION

La Comisión Escolar y los organismos del sector son unánimes al considerar la acción «pre-alfa» como el preámbulo necesario, incluso indispensable, para la formación. Asegurar el éxito de esta acción, que compete enteramente desde 1985 a La Puerta Abierta, es por tanto de máxima importancia. ¿Cómo puede un organismo embrionario como La Puerta Abierta cargar con responsabilidades tan pesadas? El mandato encargado a La Puerta Abierta es enorme: arraigar en una población repartida en once municipios y con cerca de sesenta mil habitantes, de los cuales al menos quince mil adultos son considerados analfabetos en diversos grados.

Para darse a conocer La Puerta Abierta debe dotarse de su propia personalidad, diferenciada de la de la comisión escolar. Pero, ¿cómo hacer cuando la mayoría de sus miembros son empleados de la Comisión Escolar y el propio organismo tiene su sede en el local de ésta? Los proveedores de fondos no entienden que un organismo **popular** solicite su ayuda financiera para actividades que competen a la comisión escolar. No comprenden cómo La Puerta Abierta no dirige sus peticiones al SEA que es el principal beneficiario de sus acciones.

---

[3] La Porte Ouverte, inc., *Charte constitutive,* diciembre 1984.

Por estas razones, la solicitud de financiación directa será un fracaso. Todavía se podía recurrir a los gobiernos. En Québec, el programa de ayuda a los organismos de educación popular, única fuente posible de financiación, estaba bajo amenaza de una moratoria. La última esperanza era el gobierno federal. Gracias a los programas de reciclaje de mano de obra (Canadá al trabajo, Artículo 38, Programa para el desarrollo del empleo) La Puerta Abierta conseguirá que se financien la mayoría de sus acciones.

Desgraciadamente, estos programas no están exentos de problemas. Su objetivo no es apoyar a los organismos subvencionados, sino asegurar el desarrollo de las posibilidades de empleo de los participantes, dándoles una formación y experiencia laboral. Los organismos capaces de formar mejor, y eventualmente de contratar a los participantes resultan evidentemente favorecidos. La Puerta Abierta, cuyas bases siguen siendo frágiles y que ni siquiera puede contratar a sus propios miembros, marcha en el pelotón de cola.

A pesar de todo, el organismo ha conseguido asegurarse por lo menos un proyecto de este tipo cada año. Pero se trata siempre de proyectos temporales. Como mucho estos proyectos permiten a La Puerta Abierta asegurar una dedicación plena seis meses al año. Los otros seis meses dependen de «voluntarios permanentes». Algunos de ellos podrán, en el mejor de los casos, impartir cursos de francés básico en el SEA.

Como se señalaba en 1987, «para organismos que intervienen en el campo de la alfabetización, la financiación fragmentaria de los programas de desarrollo de empleo no es evidentemente la ideal. No asegura una permanencia e impide cualquier forma de seguimiento en la intervención. El voluntariado puede paliar las carencias, pero éste se desanima rápidamente sin que las necesidades de la clientela analfabeta se hayan satisfecho» [4]. «De forma que se debe volver a comenzar el trabajo cada vez y siempre para un período de tiempo limitado» [5].

---

[4] Raymond, Mario, *Rapport d'activités,* Grupo Regional de intervención Alfa, SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU, 1987.

[5] Raymond, Madrio u Claude Poulin, *Rapport régional d'animation en alphaabétisation,* La Puerta Abierta, SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU, 1987.

Teniendo en cuenta la naturaleza de los programas federales de empleo temporal, los trabajadores de este medio, que son necesariamente parados de larga duración, llegan a La Puerta Abierta, en primer lugar para adquirir una experiencia laboral, que les permitirá encontrar un empleo una vez acabado el proyecto. El resultado al cabo de los años es una constante rotación de personal, y por tanto, una inestabilidad en la acción de alfabetización. (Desde 1983 hasta 1989 al menos trece personas han ocupado el puesto de animador de campo de La Puerta Abierta.)

Con todo esto, la labor de los voluntarios se hace muy dura. Deben realizar el trabajo con proyectos, y además tienen que redactar cada año una nueva solicitud para la puesta en marcha de otro proyecto. Cuando reciben una respuesta afirmativa, deben encargarse de la formación de los que llegan nuevos, casi todos sin experiencia en el campo de la alfabetización. Esto es exigir demasiado a los voluntarios, que no tienen un interés particular por la alfabetización, como puede ser el caso de las formadoras.

Así, el año 1985 se caracteriza por una gran desmovilización de voluntarios. Tanto las formadoras del SEA como los profesores auxiliares se retiran de La Puerta Abierta para dejar la actividad en manos de los animadores de campo contratados y de los restantes miembros del consejo de administración (la mayor parte analfabetos). Esta desmovilización general durará tres años, durante los cuales unos cuantos individuos tenaces mantendrán la antorcha de la alfabetización. Esta desmovilización no acabará hasta el momento en que La Puerta Abierta decida reorientar su acción.

A pesar de todo, el trabajo de campo emprendido en el transcurso de estos años producirá unos resultados tangibles y dotará a La Puerta Abierta de una reconocida experiencia en el área de la pre-alfabetización.

4. PRACTICAS DE ANIMACION

La Puerta Abierta se ha hecho reconocer en el sector de la alfabetización como especialista en la «pre-alfa». Con siete años de trabajo de campo en su haber y con la experiencia de no menos de trece animadores, La Puerta Abierta ha podido ad-

quirir una experiencia real. Vamos a hablar ahora de las distintas actividades de animación de este sector realizadas desde sus comienzos, y de los resultados obtenidos, siguiendo el orden cronológico.

El cometido de los **animadores de campo** incluye la sensibilización del entorno y el reclutamiento de analfabetos para los cursos de francés básico del SEA [6]. En 1988, se añadirán a estas funciones las gestiones necesarias para la autonomía de La Puerta Abierta con respecto al SEA.

1983-1984: etapa pionera

En 1983, por primera vez, los organismos del sector «pre-alfa» toman las riendas. Es la primera vez que, en Saint-Jean, los **animadores** ajenos a la comisión escolar realizan de forma autónoma trabajo de campo. De 1981 a 1982 una pequeña operación publicitaria había sido suficiente para reclutar a bastantes personas para el curso de francés básico, ya que el SEA no podía acoger a más, para evitar caer en un déficit presupuestario.

En 1983, tres animadoras son contratadas dentro del marco de un proyecto federal (proyecto Relais) por veintitrés semanas de trabajo de campo. Su primer cometido requeriría un largo período de preparación y les reservaba algunas sorpresas: «Para nuestra gran sorpresa, la mayoría de la gente desconfiaba de nuestras afirmaciones y de las estadísticas presentadas» [6].

Después de cuatro semanas de preparación, se ponen manos a la obra. Entran en contacto con todos los organismos. El primer contacto es telefónico; primero se realiza una sensibilización sobre el problema de la alfabetización, se solicita una cita y durante el encuentro, se pide una colaboración ad-hoc (dar salida a la publicidad, organizar encuentros informativos y, en determinados casos, elaborar una lista de personas que podrían ser analfabetas). Se intenta así llegar al mayor número de personas posibles en la comunidad. Se trata de *penetrar en el entorno.*

Finalmente se llega a contactar con al menos seiscientos trece **lugares** y seiscientas setenta y siete personas. Los resulta-

[6] Cote, Nicole y Sylvie Gousy, *Animation Alpha,* 1983-1984.

dos, en lo que se refiere al reclutamiento de personas, son convincentes: ciento noventa y dos inician los trámites y ciento setenta y siete se inscriben en el curso de francés básico en la sesión de invierno de 1984.

El número de personas reclutadas puede parecer impresionante, en vista del tiempo dedicado a la operación (veintitrés semanas). Aunque quedaba mucho por hacer, al menos ya no se consideraba la alfabetización como un problema del tercer mundo... El analfabetismo existía a buen seguro entre nosotros, todos eran conscientes de ello, y la alfabetización se convertía en un problema de toda la comunidad.

1984-1985: la acción se centra

Después de algunos meses de interrupción del trabajo de campo –por falta de financiación–, La Puerta Abierta consigue asegurar los servicios de un nuevo equipo, gracias a otro programa de empleo. Dos animadores y una animadora son contratados por un período de veinte semanas. Siguen teniendo prácticamente los mismos objetivos que en el proyecto anterior: sensibilizar a la población en general y reclutar a personas para la sesión de invierno de 1985. Durante este período, el equipo prioriza varias líneas de acción:

«— favorecer el desarrollo de un punto de servicio Alfa en Lacolle;

— definir de nuevo la clientela de jóvenes desempleados; antiguos estudiantes y personas descolgadas del sistema regular;

— iniciar una intervención en el centro de Saint-Jean.» [7]

La acción de La Puerta Abierta se sistematiza tanto por los objetivos escogidos como por la evaluación de las actividades. El informe de actividades se termina con algunos comentarios gene-

[7] Courville, Lise, Martín Tarte y Claude Poulin, *Rapport animation Alpha,* La Puerta abierta, SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU, mayo 1985.

rales, recomendaciones y líneas a seguir para un próximo proyecto. Se piensa pues, ya, en la continuidad.

Se dedica una atención especial a los jóvenes. Se elaboran listas de jóvenes sin empleo, de diplomados de formación profesional de primer ciclo y de diplomados y descolgados de la formación profesional reducida. Cerca de una decena de jóvenes manifiestan interés por el curso y se inscriben en él. Pero, la mayoría de los que han seguido el curso de formación profesional, tienen que trabajar y pueden dedicar poco tiempo al curso, sea del tipo que sea. Además el mal recuerdo que tienen del colegio desanima a más de uno.

Se inicia además la creación de un servicio en Lacolle, un pequeño municipio rural.

El mismo año, un nuevo proyecto se pone en marcha. Dos de los animadores del proyecto anterior permanecen en sus puestos, y una tercera persona se une al equipo. El trabajo de campo sigue adelante. Se intenta la experiencia de cursos de cocina en el medio rural, que resultan ser un excelente vehículo de sensibilización.

1985-1986: «entre-proyectos»

Desde el otoño de 1985 hasta el invierno de 1986, hay un periodo de gran vacío. Se han agotado los proyectos federales, única fuente de financiación disponible en ese momento. En espera de un nuevo proyecto, La Puerta Abierta presenta al SEA una solicitud de financiación transitoria. Los responsables del SEA aceptan, pero con la condición de que La Puerta Abierta asuma el trabajo de campo en el conjunto del territorio de la comisión escolar (además de en Saint-Jean y Lacolle, en Farnham y Marieville).

Los dos animadores que permanecen aceptan la propuesta del SEA, pero se dan rápidamente cuenta de que «la contribución del SEA, no permite a corto plazo llevar a cabo una intervención seria en cada región» [8]. Se decide, por tanto, realizar

[8] Nolet, Diane y Claude Poulin, *Bilan du mandt SCRHM (otoño 1985-invierno 1986)*, La Puerta Abierta, SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU, mayo 1985.

una acción concertada que debe permitir presentar un proyecto común para todas las regiones, dotando a cada localidad de un animador y a la región de un coordinador de trabajo de campo.

Durante este tiempo, con la ayuda de los animadores de La Puerta Abierta, cada comité persigue unas mínimas actividades para sensibilizar al entorno. En Marieville, Farnham y Lacolle, se encuentran algunos **grupos comunitarios.** En Saint-Jean, se emprende la creación de un taller educativo, dirigido a los jóvenes que reciben asistencia social, en colaboración con el Centro de trabajo de Québec. Desgraciadamente, los animadores tuvieron que abandonar este proyecto por falta de tiempo.

Un hecho se hace rápidamente evidente para todos: el medio rural no tiene nada que ver con el medio urbano. En las reuniones territoriales anuales, donde todos los comités están representados, se constata que hay animadores profesionales en Saint-Jean y formadoras (semi-voluntarias) en la región. Enseguida surge una crisis en la dirección, crisis que confirma claramente el fracaso del método del SEA «en la ciudad».

1986: los servicios se complementan

Se pone en marcha un nuevo proyecto de ámbito regional. «Este proyecto, subvencionado a nivel federal, se ha solicitado para dotar a la región de una empleada con dedicación plena. Pero se trata de empleo temporal. Estas empleadas dependerán de los comités locales, y podrán reflexionar y participar en nuestro futuro a corto plazo, y no solamente reclutar gente para la sesión de otoño de 1986» [8].

Cinco personas son contratadas. Su cometido, que va mucho más allá de la sensibilización y el reclutamiento, consiste en aportar savia nueva a cada uno de los comités, en convertirse en miembros de pleno derecho y trabajar tanto en el **comité como en el propio medio.**

En Saint-Jean, los resultados, después de tres años de prealfabetización, son inquietantes. El reclutamiento experimenta una caída fulminante. Es el momento de la desmovilización en el consejo de administración de La Puerta Abierta. Las formadoras –todas ellas empleadas del SEA– se retiran poco a poco, dejando

el organismo en manos de los animadores. La Puerta Abierta se convierte de pronto, en la imagen de sus responsables, en un organismo temporal. De hecho, «el organismo La Puerta Abierta deja de existir entre sesión y sesión» [9].

Este hecho lleva, en 1985, a replantear seriamente la acción del organismo: «La Puerta Abierta, al ofrecer el servicio de otro organismo, tiene dificultades para presentarse (sigue siendo desconocido) y no figura en la lista de organismos comunitarios reconocidos. Teniendo en cuenta esta situación, pensamos que la continuidad del proyecto de sensibilización deba concentrarse en la puesta en marcha de actividades concretas, que responderán de forma directa a las necesidades de la población» [9].

Era esencial para La Puerta Abierta crear un servicio de alfabetización propio, con el fin de hacerse reconocer en el sector de una forma clara y de tener una existencia propia. La Puerta Abierta sólo existe para los otros: la Comisión Escolar, y sobre todo para sus formadoras, que aprovechan su reclutamiento para encontrar empleo. El organismo busca su identidad para romper este círculo vicioso.

¿Por qué trabajar para la Comisión Escolar, que no puede financiarla y que no le reconoce ninguna competencia? Simplemente porque la Comisión Escolar es todavía la única institución que tiene credibilidad en materia de educación. Alinearse en el SEA hubiera sido un suicidio. Habría que poner en marcha, poco a poco, una acción que con el tiempo se volvería esencial. Las primeras actuaciones en el centro de la ciudad, los principios de sensibilización en las empresas, los talleres constituyen tentativas del organismo para «caracterizarse» en los lugares donde no actúa la Comisión Escolar y ligitimarse de esta forma *como complemento* de ésta.

El animador de cada lugar y el coordinador regional, intentan poner en marcha un servicio de acogida para los analfabetos detectados. Este servicio consiste en «asegurar la acogida del individuo (en especial en el local del grupo) de manera que se cree un cierto clima de tranquilidad más propicio para un intercambio real» [5]. Se presenta como alternativa a la acogida despersonali-

---

[9] Courville, Lise, Diane Nolet y Claude Poulin, *Projet de sensibilistaion «Alpha»*, La Puerta Abierta, SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU, otoño 1985.

zada de la Comisión Escolar. Las necesidades, tanto lingüísticas y la experiencia de cada individuo, son analizadas en este servicio. Se ofrecen cursos de francés básico para responder a las necesidades de lectura y escritura. Cuando se detectan otras necesidades (problemas de alcoholismo, de toxicomanía, de violencia conyugal, etc.), se proponen también recursos comunitarios complementarios.

Como el servicio de acogida y evaluación dependía hasta entonces exclusivamente de la Comisión Escolar, es necesario obtener de las autoridades del SEA el «permiso» para ofrecerlo. Lo que no resulta fácil...

Los miembros de La Puerta Abierta hacen valer ante el SEA su mayor disponibilidad y la posibilidad de conceder a cada uno todo el tiempo necesario, dando por hecho que garantizará el servicio de forma voluntaria. Esta **disponibilidad** se hace primordial para La Puerta Abierta que, como hemos visto, debe diferenciar sus servicios de los ofrecidos por el SEA.

El SEA cree, por su parte, que es peligroso poner en manos de un organismo temporal un servicio que se considera indispensable. Nada garantiza, según él, que La Puerta Abierta permanezca siempre allí, hasta el final del proyecto, asegurando el servicio. En La Puerta Abierta se defiende, sin embargo, el argumento de la continuidad: puede que La Puerta Abierta no esté presente hasta el final del proyecto asegurando el servicio, pero el no permitir asegurar el servicio provocará, con toda seguridad, su desaparición al finalizar el proyecto. Por tanto, no hay elección posible: hay que apostar claramente por la supervivencia.

La negociación dura dos meses y al final se llega al acuerdo de dar carta blanca a La Puerta Abierta. Los resultados parecen convincentes: el número de inscripciones aumenta sensiblemente, y sobre todo la tasa de abandonos durante la sesión disminuye considerablemente (al menos entre los que se inscriben a través de La Puerta Abierta). Dieciséis personas se inscriben en el curso de francés básico, de los cuales catorce nuevos se reparten en un 86 por 100 en los niveles elementales. De éstos, un 82 por 100 prosigue su formación hasta el final del periodo.

Se considera indispensable la animación del medio. La situación no es de color de rosa. Por primera vez, La Puerta Abier-

ta se encuentra con un único animador de campo para un núcleo de población de más de 60.000 habitantes. El desafío es importante: Se trata de asegurar una sensibilización más fuerte al público, reclutar más analfabetos y ofrecer un nuevo servicio de acogida. En suma, hay que hacer **más con menos.**

A partir de ese momento, ya no es cuestión de ir de puerta en puerta, visitar a todos los **grupos comunitarios,** recorrer todo el territorio en busca de lugares donde hablar de alfabetización. A falta de medios humanos y financieros, La Puerta Abierta debe seleccionar los campos en los que se va a centrar.

De esta forma, el animador y el coordinador regional inician la creación de una red de contactos y colaboraciones con los grupos del sector más susceptibles de encontrar personas analfabetas. Se entra en contacto con una veintena de organismos públicos y comunitarios. El acuerdo de colaboración toma la siguiente forma:

> «Se presenta primero el grupo (histórico) y los servicios (evaluación-motivación-inscripción). Se pide a continuación a los que intervienen en primera línea que ofrezcan los servicios del grupo a las personas afectadas. Si el individuo se muestra interesado, se le pregunta si está de acuerdo en comunicar sus datos (nombre y número de teléfono) al grupo.
>
> En caso positivo, el organismo nos comunica sus datos. Entramos en contacto con el individuo y le proponemos evaluar su capacidad de lectura y escritura. Quedamos con él en su domicilio o en el local del grupo, según él prefiera.
>
> Una vez hecho esto, el grupo se compromete a dos cosas:
>
> 1) garantizar un servicio personalizado al adulto,
>
> 2) asegurar al organismo asociado un seguimiento del progreso del individuo» [5].

Los resultados son muy positivos en cuanto al compromiso del sector. Este tipo de acuerdo responsabiliza a los **individuos** y a su organismo, haciéndoles darse cuenta de su importancia como actores del sector. Además, la coordinación regional asegurada por La Puerta Abierta hace que surjan intercambios entre los animadores y cada una de las localidades. Se llega a un consenso sobre los medios de actuación y a una cierta solidaridad, que llevan, al final del año, a la formación de un órgano regional de representación, el Grupo Regional de Intervención Alfa (GRIA).

1987: la regionalización

En 1987, el grupo regional de intervención Alfa, recientemente formado, se hace cargo de la pre-alfabetización en la totalidad del territorio. El GRIA se había formado partiendo de la voluntad de unir los esfuerzos de los cuatro comités alfa locales y de eliminar el problema de la dirección, que hacía que La Puerta Abierta apareciera en posición de fuerza respecto a los otros tres grupos alfa y a la Comisión Escolar.

Se consigue la puesta en marcha del nuevo proyecto. Cuatro personas son contratadas: tres animadores de campo y un coordinador regional. Enseguida se vislumbra el problema: cuatro puntos de servicio, la coordinación por asegurar y... solamente cuatro personas para el trabajo de campo.

La Puerta Abierta, que había asumido hasta entonces el liderazgo regional, se atribuye también la responsabilidad de la coordinación regional. La cuestión del liderazgo se encuentra, por tanto, lejos de estar solucionada. Por otra parte, los tres comités locales de la región reclaman los servicios de un animador de campo. Finalmente se llega a un acuerdo para dotar a cada subregión de un animador de campo durante el tiempo que dure el proyecto. Por su parte, La Puerta Abierta tendrá que contentarse con un coordinador regional con plena dedicación más un animador a tiempo parcial.

El único animador hereda la doble tarea. El trabajo de campo se reduce al mínimo, mientras que los objetivos siguen siendo los mismos: sensibilización y reclutamiento, sin olvidar la acogida.

El **sector industrial,** sector cerrado y con muchos individuos necesitados, adquiere prioridad. Las observaciones que cierran el proyecto son elocuentes:

> «En esta era de cambio tecnológico, las necesidades de formación de base en los adultos son cada vez más apremiantes. La empresa de sensibilización y de información se vuelve más y más necesaria (...).
>
> A corto plazo, el sector industrial será un blanco privilegiado. El contacto con éste deberá ir más allá de la simple acogida sin posteriores gestos concretos. Algunas industrias cuentan con demasiados trabajadores analfabetos como para continuar ignorando esta realidad» [4].

En el plano de la organización, La Puerta Abierta se encuentra en mala posición: un único empleado, semi-remunerado, semi-voluntario, rodeado de un micro-equipo de tres voluntarios. La pesada tarea de controlar La Puerta Abierta recae prácticamente sólo en el animador. Para algunos miembros que quedan, y en vista de las últimas experiencias, se impone un cambio radical.

Mientras se elabora una estrategia claramente urbana y se trata de mantener el mejor contacto posible con la Comisión Escolar, hay que considerar seriamente la idea de ofrecer nosotros mismos una formación adaptada a las necesidades detectadas en los últimos años. Esto para desempeñar un papel activo en la comunidad, y al mismo tiempo, tratar de buscar la financiación de la única fuente posible fuera de la Comisión escolar: la Dirección General de Educación de Adultos, que no habría subvencionado a un organismo dedicado exclusivamente al reclutamiento y a la promoción.

En este sentido, el año 1988 será un año crucial.

5. BALANCE

Del no-reconocimiento al estatuto de «animador de calle»

Como ya hemos visto, el estatuto del animador de calle está marcado por la precariedad. Si la seguridad del empleo no es patrimonio de los alfabetizadores, el animador de calle se encuentra totalmente desamparado. Desde el principio, sabe que su actuación está limitada por el tiempo; todo lo más durará seis meses, seis meses en los que deberá profundizar su conocimiento del sector, su entorno laboral, los servicios a ofrecer, el problema general de la alfabetización, para elaborar finalmente un plan de acción. Ahora bien, seis meses es poco tiempo, sobre todo cuando hay que pensar en «después del proyecto».

Además de esto, el trabajo de animador de calle, aunque primordial, está poco reconocido. «La pre-alfa sigue siendo el pariente pobre en la distribución del dinero, y sin embargo es la fuerza motora en la misión de alfabetización« [10]. En La Puerta Abierta, como el animador se ha convertido forzosamente en el motor del organismo, es todo el organismo el que debe asumir el precario estatus del animador de calle.

Para nosotros, el «pre-alfa» sigue siendo responsabilidad exclusiva del sector, es decir, de los grupos de alfabetización como La Puerta Abierta. Estos grupos deben, entonces, encargarse de buscar financiación, de formar a los animadores y de encauzar su trabajo de forma a obtener los mejores resultados posibles (para SEA, claramente, en número de inscripciones). En Saint-Jean, como el SEA, recluta sobre todo a jóvenes «descolgados», la contribución de La Puerta Abierta, a pesar de todos los esfuerzos, se percibe como marginal (a penas el 15 por 100 de la formación de base). Sin embargo, es La Puerta Abierta la que recluta mayor número de analfabetos absolutos, pero esta difícil tarea se da por hecho.

En efecto, el trabajo de pre-alfabetización, aunque primordial, es discreto y sigue estando poco reconocido. Esta falta de reco-

---

[10] Blais, Helene, Jean-Paul Hautecoeeur y Lucie Lepine, *Recherche-action sur le développement de l'alphabésatisation au Quiébec: Evaluations,* Ministerio de Educación, DGEA, 1988.

nocimiento no se debe sólo a la Comisión Escolar. Los organismos del sector no comprenden bien el papel de La Puerta Abierta en el ámbito de la alfabetización. Se entiende fácilmente que personas poco o en absoluto escolarizadas tengan necesidad de una formación de base, pero no se explican por qué no van ellas mismas a buscarla allí donde la imparten. En el mejor de los casos, se considera a La Puerta Abierta como un servicio de publicidad de la Comisión Escolar. El no reconocimiento se extiende hasta los beneficiarios del servicio que, aún convencidos de la eficacia de La Puerta Abierta, siguen teniendo dificultades en disociarla de la Comisión escolar.

Para La Puerta Abierta, la discontinuidad de la acción bloquea toda forma de reconocimiento, pero también toda esperanza de desarrollo. Desde el confinamiento exclusivo hasta la pre-alfabetización, se llega a un desconocimiento de la acción global. La «venta del producto alfa» se hace más difícil. Como la alfabetización se inscribe en un marco global de acceso a la autonomía, es difícil que pueda intervenir si uno de sus aspectos está aislado. Se especializan en un sector, pero siguen siendo novatos en otros.

Dificultades de financiación de la pre-alfabetización

El «no-reconocimiento» de la «pre-alfa» conlleva forzosamente una dificultad para encontrar financiación de forma autónoma. El Ministerio de Educación se muestra reticente a reconocer y financiar a un organismo que se dice autónomo y cuyo servicio de sensibilización-reclutamiento parece beneficiarse directamente de una institución ya financiada por el Estado.

Cuando se financia la pre-alfabetización, sólo se hace de forma indirecta. Los proyectos de desarrollo de empleo, que financian el desarrollo de las actividades de los parados de larga duración, y no las actividades del grupo, representan un ejemplo elocuente. La Puerta Abierta ha conseguido mucho de los proyectos federales (ocho en seis años). Se presentía, en estos últimos años, que la fuente se iba a agotar. La acogida de la Diputación Federal era cada vez más elocuente. Nos hacían comprender que La Puerta Abierta había sido ya ampliamente financiada, siempre por el mismo tipo de actividades, y que otros orga-

nismos, generalmente más innovadores, esperaban una primera financiación.

Nuestras conclusiones

En 1988, después de cinco años de trabajo de pre-alfabetización, ha llegado la hora de hacer balance. Al menos once personas han ocupado el puesto de animador de calle. De estos once, uno está siempre –¿temporalmente?– realizando trabajo de calle. El consejo de administración está agotado y desmotivado. La Puerta Abierta espera, constantemente, otro proyecto de empleo y, esta vez la partida está lejos de ser ganada. Se han invertido muchos esfuerzos en el GRIA con pocos resultados. Nuestros servicios siguen siendo poco conocidos y poco apreciados. Las perspectivas de desarrollo parecen prácticamente nulas. Las cuatro personas que quedan en el consejo de administración, cansadas de tener que reanimar regularmente a un organismos en el cual han invertido mucho, deben hacer balance.

Por ejemplo, se ha comprobado, contactando con los que siguen el curso ofrecido por el SEA no responde a todas las necesidades. Algunas necesidades más prácticas (hacer una lista de la compra, preparar un presupuesto, leer consignas en el lugar de trabajo, etc.) no están cubiertas. Además, la formación en la escuela desanima a más de uno, especialmente entre los jóvenes que han abandonado los estudios.

Para La Puerta Abierta, parece entonces primordial asumir la alfabetización en su totalidad. Se trata, fundamentalmente, de no dejar sin servicio a las personas que lo necesitan, y de operar de la forma más adecuada posible, a lo largo de toda la actuación.

Esta nueva orientación conlleva tres grandes objetivos:

— asegurar el seguimiento de todo el proceso de aprendizaje;

— poner a punto una práctica de alfabetización popular;

— hacer reconocer y financiar nuestra acción (y al mismo tiempo el aspecto de la pre-alfabetización).

El objetivo final de este proyecto, consiste en desarrollar la autonomía del grupo y hacer que se le reconozca. Esta preocupación ya estaba presente en el espíritu de los animadores en 1985: «En esta situación, pensamos que la continuidad que hay que dar al proyecto de sensibilización debería consistir en concentrarse en la consolidación de un grupo autónomo que asegure el liderazgo de una intervención global en alfa» [9].

La nueva orientación provoca ondas de choque en el seno del SEA y de los grupos que son miembros del GRIA. En el primer caso se teme un desdoblamiento de los servicios, mientras que en el segundo se habla de doble juego y de cambio de vocación. Hoy en día, un año más tarde, se han tranquilizado los ánimos y las reticencias del principio han dado paso, en cierta medida, a la comprensión y a la confianza.

Una vez esbozado este importante cambio, las oportunidades de desarrollo son mucho más numerosas, y también las posibilidades de financiación. Las **actividades privilegiadas** siguen siendo las mismas: la acción en **las industrias,** la investigación, la preparación del material didáctico y la puesta en marcha de un centro de documentación, proyecto ya realizado. En suma, todas las actividades que pueden ser financiadas por los proyectos de desarrollo del empleo, indudablemente, pero también por distintos ministerios y organismos con vocación social y económica.

Proponerse nuevos objetivos es una cosa, llevarlos a la práctica es otra. Hace falta también disponer de los medios para llevar el barco a buen puerto. El proyecto de desarrollo del empleo en 1988 desempeñará, en este sentido, un papel determinante.

6. DE LA ACCION PARCIAL A LA ACCION GLOBAL

Dos animadoras se suceden sobre el terreno. Desde el principio está claramente establecido que su **trabajo en el comité es tan importante como su trabajo en el medio,** como fue el caso en 1986. El amplio cometido que les es confiado consiste en **conferir** al organismo la mayor autonomía posible ante los ojos de la comunidad, así como proseguir la tarea de sensibilización-reclutamiento y la acogida.

La primera animadora, que posee una solida experiencia como formadora, se compromete a crear herramientas pedagógicas de trabajo. Prepara un modelo de análisis de necesidades prácticas y un banco de material didáctico para los talleres de **prácticas.** Desgraciadamente, tuvo que abandonar su puesto a mitad del proyecto. El trabajo emprendido estaba incompleto.

La animadora que la reemplaza tiene más experiencia en relaciones públicas. El organismo intenta utilizar sus capacidades. Establece rápidamente su plan de acción.

«1. Hacer que el organismo sea autónomo

- mediante un consejo de administración representativo del sector,
- con medios de financiación más adecuados.

2. Dotar al organismo de una experiencia reconocida en alfa.

3. Hacer gestiones para la financiación.

4. Intervenir en el sector industrial.» [11].

El consejo de administración

Para lograr la credibilidad del organismo en la comunidad, la animadora empieza a reclutar para el consejo de administración (CA) a personas con prestigio en la comunidad. Seis nuevos miembros se incorporan al CE. Entre ellos dos educadores jubilados, un consejero pedagógico, un profesor que está realizando un estudio sobre andragogía, un representante de un grupo de padres de niños con dificultades de aprendizaje y un librero. Los miembros del anterior CA, los miembros de La Puerta Abierta, así como un **ex-alumno** se quedan en sus puestos para asegurar la transición. Un poco más tarde, de común acuerdo y para **integrar**

---

[11] Meunier, Louise, *Rapport d'activités,* La Puerta Abierta, Saint-jean-Sur-Richelieu, 1988.

verdaderamente al organismo, se acuerda que los animadores de calle se retiren del CA. Se dan cuenta rápidamente de que funcionar de esta forma es difícil y exige mucho, tanto para el CA como para los animadores de calle. Como el CA tiene el papel, de administrar la corporación y decidir sus orientaciones, debe estar constantemente alimentado por la base. Los animadores, sobrecargados por la tarea, enseguida perciben esta empresa como algo agotador. Por su parte, el CA tiene a veces la impresión, cuando le presentan los informes, de que las decisiones ya están tomadas.

Esta situación crea rápidamente tensiones: el CA se siente inútil y los animadores se cuestionan cada vez más seriamente su papel. Los miembros del CA dimiten rápidamente de sus funciones, poniendo de nuevo a La Puerta Abierta en manos de sus animadores.

Un organismo que está absolutamente controlado por sus **animadores** desde hace años acepta mal un cambio tan radical en sus mecanismos de toma de decisiones. Un CA compuesto por miembros de la comunidad resulta, sin embargo, deseable. Permite al organismo penetrar mejor en el medio y a la comunidad comprender mejor todas las cuestiones de analfabetismo y de alfabetización popular. Pero una empresa de estas características requiere una buena preparación y un seguimiento regular de los informes. En este sentido, la presencia de animadores en el seno del CA más que deseable es inevitable.

Nuevos servicios

La idea de actuar globalmente en el sector de la alfabetización estaba presente desde hace algún tiempo: no había más que ponerla en práctica. Al acercarse el Año Internacional de la Alfabetización (1990), aprovechando la ocasión del levantamiento de la moratoria sobre el programa de ayuda a los organismos voluntarios de educación popular y para responder mejor a las necesidades expresadas, decidimos, en septiembre de 1988, que era el momento de lanzarse de lleno al campo de la formación.

La animadora se encarga de dar publicidad a los nuevos servicios de La Puerta Abierta y realiza una jornada de sensibilización regional, destinada a dar a conocer las nuevas orientaciones a los **grupos comunitarios.**

La acogida de la comunidad es más que entusiasta. Todo el mundo reconoce de entrada las buenas bases de nuestro proyecto y la necesidad de una nueva forma de actuación. Todo el mundo reconoce también que hay una parte de responsabilidad en la lucha contra el analfabetismo y se declara dispuesto a apoyar nuestra acción. La idea, tan apreciada por los animadores, de asociar la comunidad a la lucha contra el analfabetismo empieza al fin a concretarse.

Seguros gracias a este apoyo, los **animadores** inician con entusiasmo los primeros talleres de alfabetización. Se recluta a los formadores, primero en el interior del organismo. Los autores de estas actividades, ya en su lugar de trabajo, se rodean de dos formadoras voluntarias. Estas formadoras son escogidas por su compromiso en favor de la alfabetización y no por la importancia de su currículum vitae o sus diplomas. Personas normales para alfabetizar a personas normales, he aquí el criterio de selección.

Se forman dos grupos de participantes. El primero, nacido del mundo laboral, está compuesto por trabajadoras de la industria textil. Sus necesidades son muy prácticas: hacer un presupuesto, redactar un currículum vitae, conocer los recursos en orientación escolar y profesional, etc... Este taller llamado de «formación social» tiene tres objetivos: **concienciar a los participantes de su experiencia,** favorecer una toma de conciencia individual y colectiva de su situación, desarrollar su autonomía individual y su determinación como grupo social. El contenido incluye siempre el aprendizaje escrito de los participantes. Exposiciones y ejercicios de francés escrito forman parte de los talleres.

El segundo grupo se compone de participantes que siguen un curso de francés básico en el SEA. El taller, denominado «funcional» refuerza las materias vistas en clase. Para los formadores de este taller, se trata de presentar de una forma nueva los contenidos de aprendizaje impartidos por la formadora del SEA. Se adivinará que este trabajo requiere una buena dosis de creatividad, ya que algunas personas, más lentas, deben intentar varios enfoques antes de asimilar los conocimientos. Este taller tiene seis objetivos: hacer participar a todos en la gestión; asegurarles en relación a ésta; mantener la motivación; desmitificar las dificultades del francés; favorecer la ayuda mutua; hacer tomar conciencia de los conocimientos cognoscitivos y experienciales.

La participación

Pero más que nada, los talleres de La Puerta Abierta permiten desarrollar una nueva actitud en los participantes, que rápidamente pasan del papel de simples alumnos al de participantes en la organización.

La participación se favorece, sobre todo, en los talleres. Así, los participantes influyen mucho en la conducción de las actividades de formación: el contenido de los talleres se decide por ellos mismos siguiendo las necesidades expresadas; en cuanto a los horarios y a la duración de la formación, ellos lo deciden de acuerdo con los formadores. Es así como, a petición de ellos, el taller de día pasa, en el transcurso del año, de una a dos veces por semana.

Los participantes sienten que tienen un verdadero poder de decisión sobre su aprendizaje, individual y colectivamente. Ya no tienen que seguir una formación definida de antemano y a la que ellos deben adaptarse.

Esta nueva dinámica de participación pronto desbordaba ampliamente el marco de los talleres. Algunos asistentes desean participar más activamente en el conjunto de las actividades. Un participante pertenece actualmente al CA.

Obsevaciones actuales

Nos parece ahora mucho más sencillo promover la alfabetización en la comunidad. Sabemos de que se habla. Evidentemente, La Puerta Abierta es un recurso comunitario cada vez más reconocido. No se duda en dirigir hacia él a personas que no encajaban bien en la educación para adultos. Una nueva solidaridad, al mismo tiempo que una nueva forma de asociación, emergen en el sector.

La acción en el ámbito de la formación habrá permitido al organismo adquirir una nueva experiencia. La Puerta Abierta ha podido crear nuevas herramientas pedagógicas, y un enfoque propio. Inspirándonos en un proverbio que dice que «machacando se aprende el oficio». Afirmaremos que con la práctica de la alfabetización se llegara a alfabetizador. Contentarse con un único as-

pecto del oficio es como alumbrar la llama y manejar el fuelle, dejando a otros la tarea de no moldear el metal.

Pero por encima de todo, lo que la puesta en marcha de la globalidad de la acción habrá aportado es el reconocimiento, tan deseado por todos los animadores que han pasado por La Puerta Abierta. Su intenso trabajo es al fin reconocido en su justo valor. Los animadores ya no están «de paso»; se sienten, verdaderamente, parte activa de una causa que llevan dentro.

Hoy en día, cada vez más individuos y grupos de voluntarios apoyan estos procesos. Los resultados de este trabajo son tangibles. Dos clubs sociales se asocian para pagar un local los dos próximos años. Las comunidades religiosas se han comprometido para asegurar una permanencia a La Puerta Abierta al menos durante los próximos tres años. Los donativos de material han permitido amueblar y organizar los locales de forma funcional. Una crónica semanal en el periódico local permite llegar a un público más amplio.

La Puerta Abierta tiene ahora cuatro talleres por semana con treinta y cinco personas. Como la demanda es muy grande, las negociaciones para **financiar las horas curso** se realizan con la comisión escolar. El organismo dispone, desde el verano de 1989, de un centro de documentación completamente informatizado que cuenta con no menos de quinientos títulos.

La Puerta Abierta puede, hoy en día, formar parte de la Agrupación de grupos populares de alfabetización de Québec y de la Mesa regional de los organismos voluntarios de educación popular en la Montérégie. Estos nuevos lazos estimulan el intercambio y los recursos de nuestros animadores, reforzando la causa común: el reconocimiento de la educación popular autónoma. Creemos que, como la alfabetización es un hecho social, sólo colectivamente podremos, de verdad, afrontarla.

7. PERSPECTIVAS DE FUTURO

El futuro nos dirá si hemos tomado las decisiones adecuadas. El giro que se ha dado era el resultado lógico de una gestión y de una reflexión llevada a cabo durante años.

Es necesario recordar los momentos importantes de esta gestión. Primero la sensibilización-reclutamiento, que nos ha hecho cuestionarnos la manera de llegar a las personas analfabetas y nos ha llevado a querer trabajar más directamente cerca de la población. Después, la creación de un servicio de acogida, servicio que nos ha permitido conocer mejor las necesidades de los analfabetos y, por tanto, valorar mejor la utilidad de los servicios ofrecidos. Y finalmente, las consideraciones hechas sobre las prácticas, que han puesto de manifiesto la necesidad de una formación diferente de la que se ofrece en el sector de la educación para adultos.

La Puerta Abierta pasará de esta forma del estatus de apéndice de la Comisión Escolar al de recurso complementario y después a la de recurso «alternativo». Las perspectivas actuales se incluyen en el programa de prolongación de esta gestión.

En lo que se refiere a la sensibilización, el sector industrial sigue siendo un blanco prioritario. El trabajo se ha emprendido, pero queda mucho para hacer calar en este medio tanto tiempo cerrado a la alfabetización.

Hay una preocupación constante por el desarrollo de los servicios. Es necesario consolidar nuestros conocimientos en pre-alfabetización y desarrollar la post-alfabetización, incorporando al mayor número posible de analfabetos.

El perfeccionamiento de los formadores constituye también una de nuestra prioridades. Nuetra participación en el programa de formación de la Agrupación de los grupos populares de alfabetización de Québec, permite a los formadores familiarizarse con las diferentes prácticas de la acción de alfabetización.

El compromiso de todos los sectores de la comunidad en la lucha contra el analfabetismo sigue siendo nuestro objetivo. Creemos más que nunca que el analfabetismo es un problema social que traspasa ampliamente la dimensión educativa. Por eso, continuamos trabajando para que la coletivida se haga cargo del problema.

El camino recorrido por La Puerta Abierta, desde su fundación ha estado sembrado de dificultades, que la han llevado a veces al borde de la desaparición. Sólo a fuerza de esfuerzos, sobre todo individuales, pero también colectivos, se puede seguir ha-

blando hoy en día de una Puerta abierta en SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU.

A partir de la situación precaria del personal voluntario, La Puerta Abierta se ha convertido hoy en día en un socio de pleno derecho en el sector. Su objetivo principal, sensibilizar a la comunidad en la lucha contra el analfabetismo, sigue siendo una preocupación constante, y La Puerta Abierta se cree mejor equipada que nunca para llevarlo a término.

Deseamos que la pequeña historia de La Puerta Abierta haya sensibilizado al lector sobre el lugar que ocupa en nuestra sociedad la acción popular de alfabetización. Deseamos también, modestamente, que pueda inspirar a una nueva generación de animadores en alfabetización que sabrán evitar los escollos con los que nosotros hemos tropezado.

XIV.

MUJERES Y ALFABETIZACION: UN MOVIMIENTO QUE SE IMPONE

Elise De Coster.
La Jarnigoine (Montreal).
Canadá.

1. AL HILO DE LA REALIDAD

La alfabetización popular es un conjunto de prácticas y acciones entre grupos sociales desfavorecidos que, esencialmente, persiguen la adquisición de una mayor autonomía de los individuos. Los grupos populares de alfabetización tienen la voluntad de insertarse en la realidad social del medio en el que trabajan con la finalidad de actuar de acuerdo con las necesidades, valores e intereses de las personas analfabetas. Para ellos, la alfabetización no es solamente el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino también un proceso de reflexión y expresión individual y colectiva.

Aprender a leer y a escribir no es más que uno de los aspectos de la lucha por la autonomía. Si se quiere actuar con eficacia es preciso considerar los factores que condicionan o determinan la realidad de las personas analfabetas con el fin de poder combatir desde la fuente los problemas sociales que mantienen y reproducen el analfabetismo. Desde esta óptica, actuar es hacer gestos políticos cuyo objetivo es activar una toma de conciencia, suscitar una voluntad transformadora y adaptar la alfabetización a las realidades sociales.

A partir de su experiencia, unas animadoras de la alfabetización han constatado algunos hechos [1] que les han llevado a interrogarse sobre una realidad mal conocida: el analfabetismo femenino.

---

[1] Estas observaciones se han hecho en los grupos populares de alfabetización CLE y La Jarnigoine, situados, respectivamente, en Mont-Royal y en el barrio Villeray de Montreal.

Las mujeres asisten de forma numerosa a las actividades de los grupos populares, espacios reservados tradicionalmente a las personas más desfavorecidas. Su media de edad es, generalmente, alta. Su acceso a los recursos de la alfabetización parece limitado por factores relativos a su papel familiar. Muy motivadas, sin embargo, reciben escasos estímulos de su entorno y las causas de ausencia y abandono están vinculadas, a menudo, a presiones familiares.

En los talleres, se expresan poco y raramente hablan de sus preocupaciones. Si las mujeres analfabetas llegan a desenvolverse en situaciones que les son cercanas, a menudo quedan total o parcialmente inseguras frente a lo imprevisto. Humilladas, no son muy propensas a la comunicación.

Las mujeres quieren, en primer lugar y ante todo, un espacio exento de toda forma de comportamiento engendrado por las relaciones de dominación y subordinación que, para la mayoría, han marcado su vida desde la infancia. Las actitudes sexistas desembocan en la sumisión y se reducen al silencio. Este tipo de relación es muy corriente cuando se trata de grupos mixtos, en los que las mujeres se sienten engañadas y nuevamente conducidas a situaciones que no desean. Por ello, en adelante buscan concentrarse y trabajar en un contexto que les sea propicio para aprender.

En la actualidad, la idea de talleres de aprendizaje exclusivos para las mujeres está muy poco extendida en Québec en el ámbito de la alfabetización, tanto en centros educativos como en grupos populares. La falta de recursos y el no reconocimiento de los problemas de las mujeres son las principales razones. Sin embargo, en aquellos grupos en los que algunas actividades se dirigen en exclusiva a las mujeres, las animadoras han observado rápidamente una transformación: las participantes llegan a obtener un espacio que ocupan progresivamente y les facilita un clima favorable a su expresión. Hablan rápidamente de sí mismas, de los aspectos de su vida. Manifiestan rápidamente el deseo de juntarse para definir las condiciones que ellas juzgan indispensables para aprender, así como para experimentar instrumentos pedagógicos adaptados a sus expectativas.

Para comprender mejor la necesidad de establecer grupos no mixtos en los centros de educación popular es preciso considerar

el aprendizaje en un sentido amplio. El funcionamiento cognitivo, la adquisición de las nociones y habilidades esenciales para el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo no son más que una de las facetas del proceso, ya que el analfabetismo se presenta a menudo como un problema de expresión global. El acto de aprender, es decir, de recibir y transmitir la información, de modificar los conocimientos y de incorporarles elementos nuevos está íntimamente ligado a la capacidad de comunicarse con los demás. En el contexto de la educación de adultos debe tenerse en cuenta y ponerlo en relación con las motivaciones de los individuos su experiencia previa y sus actitudes frente al aprendizaje. Los talleres reservados a las mujeres ofrecen, pues, nuevas ventajas.

El aislamiento y la falta de información limitan el acceso de las mujeres analfabetas a los recursos del medio que podrían servirles como instrumentos para cambiar su realidad. Por otro lado, las animadoras que trabajan en sectores distintos a los de la alfabetización tienen dificultades para abordar este tema; no pueden reconocer las diferentes formas del analfabetismo, descubrir los problemas que genera y determinar cuáles son los recursos apropiados para la alfabetización a los que encaminar a las analfabetas.

Existe muy poca documentación sobre las mujeres analfabetas. Las estadísticas, escasas y a menudo contradictorias, se ocupan frecuentemente del grado de escolaridad o sobre el fenómeno general del analfabetismo. El carácter particular entre las mujeres no se plantea jamás como un hecho a partir del cual debe trabajarse. Una vez más, la experiencia vivida por las mujeres aparece ignorada y ausente de la historia.

Con el fin de resolver esta situación, un grupo de animadoras ha intentado, mediante investigaciones-acción y otros proyectos, trazar un perfil más preciso de las mujeres analfabetas que asisten a los centros para poder ayudarlas con más eficacia en la comprensión de sí mismas y del mundo que les rodea.

2. INVESTIGANDO LA ANECDOTA SE ELABORA LA TEORIA

«Las mujeres viven una opresión propia que genera unas condiciones de vida particulares»

Impulsadas por el deseo y la voluntad de convertir a las mujeres del Centro en sujetos «activos y motores» de su investigación-acción [2], las animadoras del Centro de Lectura (CLE) han escogida la fórmula del relato de su vida para conocer mejor la realidad de las mujeres analfabetas.

Ocho participantes entrevistadas, un intercambio de experiencias de vida, una comunicación rica en emotividad. Doce horas de grabaciones transcritas en casi doscientas páginas: un conjunto de testimonios que pueden desmenuzarse y organizarse por temas para proteger el anonimato de las participantes y hacer una síntesis que va más allá del aspecto personal. Investigando la anécdota, se elabora la teoría.

Paralelamente, unas animadoras [3] del Centro de Alfabetización Villeray (La Jarnigoine) han iniciado un estudio coordinado con unas Casas de Acogida para mujeres maltratadas y con Centros de Día de la Isla de Montreal. Organizan encuentros informativos sobre el analfabetismo femenino. Animadoras, residentes, participantes en los Centros de Día, inmigrantes que habían sido alfabetizadoras en sus países de origen y animadoras de alfabetización: casi 150 mujeres participan en los debates sobre el analfabetismo femenino.

Las dos investigaciones-acción han sido conducidas de forma completamente independiente y, sin ponerse de acuerdo, se abordan los mismos temas, se realizan observaciones similares y se extraen unas conclusiones que confirman que debe reconocerse un problema y es preciso ofertar a las mujeres unos recursos adecuados, como se hace para otros grupos específicos como los jóvenes, los inmigrantes o los ex-presidiarios.

---

[2] Boucher, Andrée; Gladu, Nicole y Reid, Josée. *L'école ça me rentrait pas dans la tête,* Centre de Lectura et d'Ecriture, 3684, rue Mentana, Montreal, H2L 3R3, (514) 527-9097, 1984.

[3] Elise De Coster y Hélène Ouellette, La Jarnigoine, 6815, rue Saint Denis, Montreal, H2S 2S3, tel.: (514) 273-6683.

Sin duda alguna, existen factores comunes a hombres y mujeres: para todos el analfabetismo nace de diferentes formas de opresión generadas por unas relaciones sociales que excluyen y marginan. Para todos, aparece vinculado a la pobreza, reduce al silencio. Los analfabetos están explotados, cohibidos por el miedo y la vergüenza. Pero existen diferencias: según los contextos sociales, el analfabetismo se manifiesta y se vive de modo diferente.

Una visión común

Las dos investigaciones-acción tenían como objetivo delimitar las características de las mujeres analfabetas que frecuentan los grupos populares, estableciendo relaciones entre el analfabetismo y la educación tradicional de las mujeres, los aprendizajes sexistas, la división sexual del trabajo, el acceso al trabajo y, más globalmente, su papel tradicional de mujeres en la sociedad.

El aislamiento y la discriminación, que marcan la socialización de las mujeres, juegan un papel determinante en las manifestaciones del analfabetismo y en la manera en como se vive la situación. En efecto, entre las causas del analfabetismo femenino, algunas están en relación directa con las actitudes y los comportamientos discriminatorios que ellas han padecido. La historia de las mujeres analfabetas, como la historia de las mujeres, es una historia fragmentada, dolorosa y marcada desde la infancia por la discriminación. Surgidas generalmente de familias numerosas en las que la madre se ocupa de la casa y de los hijos, las chicas reciben una educación centrado su papel en el conjunto familiar. Abandonan la escuela cuando hay un enfermo o si la madre no puede ocuparse bien de sus tareas; abandonan sus estudios para asumir responsabilidades familiares. La vieja mentalidad persiste: se anima a estudiar a los chicos, se frena a las chicas. En la escuela, las largas y repetidas ausencias suponen frecuentemente un juicio negativo en lo que se refiere a su capacidad de aprender. Al final, desanimadas o forzadas por las presiones familiares, dejan la escuela muy pronto.

Tienen un espacio social muy determinado y se identifican rápidamente con el papel que se les impone. Las relaciones familiares y, por extensión, las sociales, influyen y delimitan poco a poco su entorno. La mayoría de sus actividades confluyen hacia

tareas precisas y repetitivas. Aunque desarrollan numerosas habilidades, su espacio es muy reducido: trabajan solas y tienen escasos medios para actuar. Algunas viven o han vivido en estado dependiente en relación a su pareja, lo que limita más aún su autonomía.

La mayoría han querido, en uno u otro momento de su vida, tener un trabajo socialmente reconocido, interesante, estable y remunerado. Pero la tasa de paro es alta y el empleo escaso. Buscan sectores productivos en los que los criterios de contratación no tienen relación, a menudo, con las tareas que deben ejecutar: son arbitrarios, injustos y, generalmente, se fundan en la discriminación racial, por edad, sexo o aspecto físico.

Según las estadísticas, las mujeres que participan en sesiones informativas sobre la coyuntura laboral y las posibilidades de contratación tienen entre treinta y cincuenta años y, en general, reciben alguna ayuda social, son paradas o tienen contratos temporales y a tiempo parcial. Para un 25-30 por 100 de entre ellas es una vuelta tras una parada obligada por los compromisos familiares. Recurren a estos servicios informativos tras rechazos sucesivos, fracasos experimentados o porque la falta de confianza en sí mismas les impiden presentarse a las pruebas escritas.

Estas mujeres no están muy decididas a hacer valer su experiencia que, por lo demás, raramente se reconoce. Están subescolarizadas, se encuentran en los ghettos femeninos del trabajo, se han concentrado en empleos caracterizados por la adaptación rápida, sin apoyo sindical, con escasos beneficios sociales e inestables. Algunas acumulan dos empleos y siguen estando mal pagadas; otras, trabajan clandestinamente. Los numerosos obstáculos vinculados al analfabetismo y a la inseguridad se derivan del no reconocimiento de su experiencia, impidiéndoles acceder a empleos mejor pagados o exigir mejores condiciones laborales.

Discriminación, aislamiento, función social no reconocida, tareas repetitivas, espacio reducido y dependencia económica, son las características de las condiciones de vida de las mujeres, agravando su situación de analfabetas y contribuyendo a crear un perfil particular. Condicionadas desde muy jóvenes a ocupar un lugar periférico en los campos cultural y social, no se sienten atraídas a utilizar los canales habituales de comunicación y, consecuentemente, a mejorar su conocimiento del código escrito.

Un itinerario a través de las ideas y de los proyectos

Se impulsaron unos proyectos especiales para suscitar una toma de conciencia y provocar una transformación. Aunque concebidos independientemente, persiguen un mismo objetivo: combatir el analfabetismo mejorando las condiciones de vida de las mujeres analfabetas. Se fundamentan en la voluntad y la determinación de algunas animadoras y, sin embargo, son marginales. La falta de tiempo y recursos financieros impiden en la actualidad una puesta en común de estas experiencias, lo que podría conducir en acciones concertadas inscritas en una estrategia global de acción.

En *CLE* se ha creado, a través de un Comité de Mujeres, una actividad complementaria, paralela a las clases o talleres de alfabetización.

En el Centro *Atout-lire* [4] y en *La Jarnigoine* se han iniciado unos talleres prácticos concebidos para las mujeres.

En *La Jarnigoine* se han producido instrumentos de acción para alfabetización, materiales adaptados a las necesidades de las animadoras de las Casas de Acogida y de los Centros de Día.

En *La Gigogne* [5], se han creado talleres de alfabetización junto a los habituales actividades de acogida y alojamiento de las mujeres y niños maltratados.

«Educarse para comprender cómo cambiar su situación, su condición de mujer» [6]

La investigación-acción de *CLE* tenía por objetivo crear un lugar de intercambio y reflexión. La voluntad de las mujeres del

---

[4] Atout-lire, 325, rue Sainte Thèrese, Québec, G1K 1M9, tel.: (418) 524-9353.

[5] La Gigogne, en Matane.

[6] Cf. Gladu, Nicole, *Une démarche féministe en alphabétisation,* Montreal, CLE, 1988.

Gladu, Nicole et Pelletier, Françine, Portraits des femmes analphabètes, Montreal, 1988.

Gladu, Nicole, *L'accessibilité des femmes à l'alphabétisation,* Montreal, 1988.

Centro, participantes y animadoras, de juntarse y compartir sus ideas fue determinante. Se decidió iniciar un camino feminista en alfabetización creando un Comité de Mujeres. Intentos, momentos duros y periodos de incertidumbre han marcado los tres años de existencia de esta experiencia colectiva.

El deseo de establecer un clima de confianza y de estrechar los lazos que les unían a las otras mujeres, en tanto en cuanto mujeres de la limpieza, esposas, madres o trabajadoras, motivó a las participantes a organizarse. Juntas, definen los objetivos del Comité: crear un lugar de intercambio y de reflexión, para tomar la palabra, un espacio de apoyo y solidaridad, de organización y acción para cambiar su condición de mujeres analfabetas.

Concebidos bajo la forma de encuentros exploratorios, las primeras actividades del Comité sirven para delimitar mejor los objetivos y abordar las cuestiones vinculadas a la experiencia de las participantes. Las discusiones producen, inevitablemente, una reflexión sobre las mujeres analfabetas y, por extensión, sobre la mujer en la sociedad. Las reuniones giran sobre temas elegidos por el grupo: el 8 de marzo, el reparto de tareas en el Centro, la menopausia, las relaciones interpersonales, los miedos, las inquietudes. Estos intercambios de punto de vista, información y experiencias felices y dolorosas, generadores de complicidad y nuevas ideas, son siempre muy estimulantes. El interés de las mujeres es evidente. El Comité reúne hasta dieciocho participantes.

Se reconocen las realidades de las mujeres analfabetas como las de las mujeres que viven situaciones sociales mejor conocidas. Se habla de sus fuerzas, sus debilidades, sus deseos y sus locuras en un mundo dominado por los hombres. La suma de experiencias vividas es impresionante pero muy difícil de analizar. Se tienen problemas para delimitar las realidades y encontrar un hilo conductor que permita extraer un nuevo conocimiento.

Ante el sentimiento de impotencia vivido por el Comité, se hace un balance de la situación y se concluye que se han saltado algunas etapas necesarias para la elaboración de un proceso feminista. Nueve mujeres, animadoras y participantes, tienden entonces hacia el desarrollo de encuentros con la finalidad de redefinir el funcionamiento del Comité. Persiguen organizar encuentros más significativos en los que se integren los temas

de una manera planificada. Por ejemplo, a partir de «sexismo, acoso y temor», se dedican a acotar la realidad del sexismo y del acoso en la vida diaria. Cada una se expresa: cuentan sus experiencias y aquellas de las que han sido testigos. Gradualmente, se toma conciencia de los hechos y de sus consecuencias. Se exploran sentimientos y reacciones ante estos acontecimientos. Juntas, se comprende la realidad, se le da nombre, se explica a su modo, constituyendo así un nuevo saber. El análisis se desarrolla, paulatinamente se destacan los aspectos teóricos del asunto, a partir del punto de vista personal. A continuación, se ilustra más concretamente el tema mediante la escenificación de diferentes situaciones que implican ideas y emociones. Se explora a través de los hechos para hallar medios que permitan actuar; se encuentra así la manera para hacer visible la realidad y transformarla.

Se inicia una nueva etapa: se habla de cambiar y buscan cómo provocar ese cambio, cómo organizarlo y hacerlo posible. Se comprometen cada vez más: lo individual y privado se convierte en colectivo y político. Se organizan juntas en función de los objetivos que se van a conseguir y se elige actuar en el mismo Centro. Ponen en marcha un taller de escritura colectiva: las mujeres se dirigen a los hombres con los que se codean. Se publica el texto en el periódico, circula y provoca reacciones y debates.

La actividad, en la teoría y en la práctica, significa un modelo de proceso feminista en alfabetización. Ha permitido que las mujeres sean conscientes de su situación, adquiriendo un conocimiento teórico de su experiencia y ejerciendo un poder real en su vida que provoca un cambio tanto en su condición femenina como en el ámbito de la alfabetización. Se trata de una acción alfabetizadora que parte de la experiencia vivida, de la socialización y de las actitudes de las mujeres analfabetas.

A partir del principio feminista «lo privado es política», el Comité de *CLE* favorece a lo largo de todo el proceso el enfoque de «grupo de conciencia», piedra angular del movimiento femenino. En vez de integrar los problemas y desarrollar un sentimiento de culpabilidad, las mujeres aprenden a compartir sus experiencias, a ir más allá de la responsabilidad individual y a identificar el alcance colectivo de los problemas. Las mujeres implicadas subrayan de este modo el carácter común de las experiencias, situándose en una sociedad en la que la opresión de las mujeres

es algo generalizado e institucionalizado. Al establecer el nexo entre lo privado y lo público, las mujeres de CLE pueden describir mejor su realidad, tomar conciencia de su situación y realizar una transformación que, además, mejora la calidad de su relación con las participantes del Centro.

3. LA VOZ DE LAS MUJERES [7]

Hemos decidido escribir este texto con el fin de sensibilizar a los hombres sobre las situaciones que vivimos normalmente con ellos y que no nos gustan. Por ejemplo, a menudo nos hacen observaciones desagradables, sobre nuestra persona: «¡Cómo has engordado!, ¡Qué tonta eres!, ¡Siempre tienes los mismos pelos!» y eso va hasta miradas que nos desnudan. Hay que repetir siempre lo mismo: «Hombres, recoged lo vuestro, fregad vuestras tazas, ayudadnos a ordenar lo que no está en su sitio...». Es agotador decir siempre las mismas cosas y sentirse responsable de la limpieza y la decoración. Es cierto que aprendimos muy jóvenes a hacer las tareas domésticas. «En casa éramos nueve y eran las chicas las que limpiaban». Hemos comprendido rápidamente lo que significaba tener una casa pero nos hubiera gustado que también los chicos lo hubieran sabido. Y es justamente para la casa para lo que nos han educado de manera diferente. Por eso no pensamos igual. No hemos aprendido a defendernos, a afirmarnos o a ocupar nuestro lugar en la sociedad. Se nos han enseñado a no contestar porque eso no era correcto para una jovencita.

Nosotras creemos que es importante responder porque no nos gusta hacer tonterías. Nos han dicho que hay maneras de contestar. No es siendo salvajes como nos haremos comprender. A veces, el humor es la mejor manera. En otros momentos, decidimos no oír las impertinencias. En alguna ocasión, ellos no se dan cuenta que eso nos hieren; es preciso decírselo o no se enterarán nunca. Hay que tener confianza en sí mismas y hacerse respetar. En el fondo, no estamos solas si hablamos de ello con otras mujeres, en el Centro o en otro sitio, y nos podríamos apoyar. Lo que queremos es ser iguales, no tener que estar peleando siempre, no sentirnos siempre vigiladas. Queremos sentirnos a gusto, ocupar nuestro espacio sin que

---

[7] Texto colectivo escrito por el Comité de Mujeres, publicado en 1987 en la Agenda de CLE.

se nos aplaste. Queremos que los hombres estén a la escucha de las mujeres y que dejen de pensar que sólo somos buenas precisamente para las tareas de la casa o, lo que es peor, para la cama. En el Centro, las mujeres hemos decidido darnos un espacio para discutir y reflexionar juntas sobre lo que nos interesa. Allí podemos expresar nuestro parecer sobre temas sobre los que normalmente no podemos charlar: nuestros derechos, nuestros temores, la violencia, nuestra salud, el acoso... Mediante estos encuentros encontramos trucos para ocupar mejor nuestro sitio en el Centro y hacernos conocer. Hacemos oír nuestra voz. Hemos creado un Comité de Mujeres. Es un Comité para la solidaridad femenina.

4. UN ESPACIO DE APRENDIZAJE QUE RESPONDE A LAS ASPIRACIONES DE LAS MUJERES

Talleres concebidos por y para las mujeres que se definen a medida que se experimentan

El equipo de *Atout-lire* [8] ha querido facilitar el acceso a la formación estableciendo un taller suplementario por el día, tras haber constatado el miedo que se tenía a circular de noche por las calles del barrio, lo que obstaculizaba la alfabetización de muchas mujeres. Gracias a esta iniciativa, las mujeres inscritas han tenido la posibilidad de elegir entre un grupo mixto y otro no mixto.

En la Jarnigoine, el grupo de analfabetas funcionales [9] está constituido exclusivamente por mujeres desde hace dos años, aunque permanezca abierto a todos. Las mujeres han creado una atmósfera de confianza y han sabido hacerse reconocer. Cómplices y solidarias, han aprendido gradualmente a definir el contenido del taller en función de lo que han vivido, de sus valores y de sus centros de interés.

En los dos Centros, lo que inicialmente parecía una simple concurrencia de circunstancias se transforma rápidamente en una voluntad común de ejercer una toma de poder sobre la reali-

---

[8] El taller de mujeres de Atout-lire se puso en funcionamiento en 1984 y Françine Loignon lo anima desde hace dos años.

[9] La animadora era Hélène Ouellette.

dad. Las participantes quieren crear un lugar de aprendizaje a la medida de sus deseos y a la altura de sus aspiraciones. La idea, el mismo concepto de estos talleres, se define al mismo tiempo que se experimentan.

Aprender es comunicarse con los demás

En los talleres, las animadoras constatan poco a poco la importancia de acotar los factores que dificultan el curso de la alfabetización. ¿Qué influencia tiene el aprendizaje? ¿Qué es lo que limita o aumenta las posibilidades de éxito? ¿Pueden resolverse más fácilmente algunas dificultades al crear talleres especialmente concebidos para las mujeres?

Para ellas, la decisión de alfabetizarse es el resultado de una situación de cambio y se vincula directamente a una irreversible voluntad de autonomía. Sean cual sean las razones –fallecimiento del cónyuge, ruptura de la pareja, ingreso de los hijos en la escuela, deseo de acceder al mercado laboral– esta decisión provoca unas tomas de conciencia dolorosas. A menudo, le revela brutalmente que los factores originarios de su analfabetismo y de la extrema precariedad de su vida (aprendizajes sexistas, división sexual del trabajo, espacio reducido, tareas repetitivas, aislamiento, dependencia económica y no reconocimiento de sus aprendizajes) vienen determinados por el espacio que ocupan las mujeres y el papel que desempeñan.

Su principal motivación cuando se trata de iniciar un proceso de alfabetización es, muy frecuentemente, la idea de romper con su pasado. A partir de ese momento deben imponerse, acabar con ciertas actitudes, rechazar el estar constantemente disponibles, organizarse el tiempo y recrear su espacio afectivo. Estos cambios conllevan el riesgo de acarrear reacciones en su entorno que, en muchos casos, no son favorables. Las presiones externas aumentan sus dudas en cuanto a su capacidad de aprender y, a menudo, se desaniman sistemáticamente. Poco a poco, las animadoras ayudan a las mujeres a crear un clima de confianza que les permita articular con claridad sus motivaciones y utilizarlas como elemento motivador.

Las mujeres analfabetas tienen una tendencia particularmente marcada a negar el valor de las habilidades intelectuales que han

desarrollado en el ejercicio de sus actividades. Entre ellas, la falta de confianza se refuerza por el no reconocimiento de su participación en la vida cultural y social. Tienen una imagen negativa de ellas mismas que condiciona muchísimo sus disposiciones para aprender.

En un taller, se intenta descubrir con ellas las diversas formas del saber que han adquirido a lo largo de su experiencia, en la planificación y la organización en el hogar, así como en la educación de los hijos. Se revaloriza su papel en las relaciones interpersonales. Poco a poco, adquieren más confianza e inician el contacto con un mundo interior que desean compartir. Van más allá de la simple adquisición de una habilidad concreta, el dominio del código escrito, y expresan lo que sienten, piensan y viven.

Instrumentos adaptados a sus expectativas en situación de aprendizaje

Las experiencias pedagógicas, que se relatan a continuación, ilustran adecuadamente cómo el hecho de partir de las experiencias vividas y de las actitudes de las mujeres en la alfabetización influencia tanto el contenido como la orientación de los talleres y determina el espacio, así como el papel de las participantes en la elección de los temas y los métodos.

En la Jarnigoine, el taller de mujeres participa en la redacción de una guía destinada a facilitar el trabajo de sensibilización y orientación de las animadoras de las Casas de Acogida y Centros de Día. Las mujeres analfabetas conocen el conjunto del proyecto para, después, participar activamente en el mismo a la vez que acometen la redacción de un texto colectivo. De este modo, utilizan su experiencia como participantes en un grupo de alfabetización y aplican su aprendizaje en una actividad de carácter social. Están muy orgullosas de su participación.

Esta experiencia se funda en la expresión oral de cada participante y su éxito se apoya en gran medida en el deseo que cada una tiene de expresar y compartir sus ideas. Hablan en orden, construyen frases que traducen lo que piensan. El interés demostrado en las discusiones y en la comunicación con las otras permite adoptar cierta distancia en relación con la escritura. Casi siempre olvidan que están escribiendo. El aprendizaje de las

nociones gramáticas y ortográficas se hace presente en la última etapa del trabajo.

5. EL PODER EN LAS MANOS [10]

Antes yo era una analfabeta sin saber contar, leer y escribir; era muy duro para mí; ello me hizo reflexionar; yo no era más tonta que los demás; por eso me decidí a ir a clase.

Soy muy feliz por poder leer y escribir; eso me da un objetivo en mi vida y me anima a lanzarme. No es fácil. Para mí es una satisfacción. Ahora, leyendo y escribiendo mejor, tengo confianza en mí para afrontar situaciones que considero muy comprometedoras; por ejemplo, cuando mi ahijado me pide que le lea un cuento antes de domirse.

Tiene mucha importancia para mí ver que puedo desenvolverme y hablar de muchas cosas.

Saber leer y escribir es necesario para tener un trabajo y un salario mejores.

Estoy orgullosa de mí misma.

Ya no tengo miedo a escribir.

Louise Nadon
Evelyne Petit
Sylvie Sevigny

Talleres de alfabetización en una casa de acogida en La Gigogne [11]

La captación se hace, principalmente, en La Gigogne. Las animadoras de la casa pueden facilitar informaciones sobre los talleres de alfabetización y convertirse en responsables de los mismos en relación con las mujeres interesadas. Suele ocurrir que

[10] Texto colectivo de las participantes de La Jarnigoine.

[11] Extraído de un texto de Lise Allard, *L'alphabétisation-conscientisation à La Gigogne,* Alpha Liaison, vol. 7, marzo 1987.

las mujeres tengan amigas o conocidas que también sean analfabetas. También se trabaja coordinadamente con el CLSC (Centro Local de Servicios Comunitarios) y otros organismos comunitarios que están en contacto con personas que pueden beneficiarse de este servicio.

Desde hace dos años, dos alfabetizadoras animan conjuntamente un taller en el que se juntan analfabetas absolutas y funcionales. Las más aventajadas ayudan a las otras; las discusiones se enriquecen y la vida del grupo se ha hecho mucho más interesante. Para las animadoras se trata de utilizar las capacidades y las afinidades. Se observa una progresión más rápida, especialmente entre las analfabetas absolutas.

Como las actividades deben desarrollarse durante un día, se puede ir hasta el fondo en la elaboración de un tema y, de algún modo, concluir lo que se ha empezado. El aprendizaje se hace a partir de un proceso de crecimiento personal.

Se discuten unos temas que responden a las necesidades individuales y a las del conjunto del grupo. Es preciso encontrar el denominador común.

Si ocurre que un problema afecta sólo a una persona, se ha previsto un mecanismo de ayuda individual. Las actividades que se vinculan al tema deben facilitar el aprendizaje del código gramatical y lingüístico, del cálculo básico, del sistema métrico, de la expresión oral, de la reflexión y han de llevar a una nueva compresión de los temas, a una integración de lo aprendido en la vida cotidiana y a adoptar nuevas formas de conducta.

Existen diferentes bloques de actividades durante una jornada. La mañana se consagra a lo que podría parecerse a una terapia de grupo aun cuando se aprovechan todas las ocasiones para escribir (diario personal), leer (textos que completan las informaciones) y expresarse.

Cuando hablan de sí mismas, de sus miedos, de sus interrogantes, de sus deseos, entran en el juego. De ese modo mejoran la construcción de sus frases, corrigen sus faltas, aprenden nuevas palabras, hablan para ser comprendidas por los demás y tener confianza en sí mismas, para entender la realidad de los otros y respetarla. Evidentemente, todas no están al mismo nivel, lo que enriquece a todo el mundo.

Por la tarde, se dedica un tiempo a los trabajos prácticos: cómo rellenar un cheque, escribir un sobre, interpretar un patrón; otro tiempo se consagra al cálculo y al sistema métrico. Finalmente, hay una parte reservada a los ejercicios gramaticales en la que cada una puede trabajar sus dificultades a su propio ritmo.

Antes de marcharse, evalúan su proceso y hablan de las tareas que habrá que realizar durante la semana: trabajos de lectura y escritura y, especialmente, las dificultades que hay que superar.

Durante la semana se intenta hacer cosas que nunca se atrevieron a hacer y se comparte la experiencia con las demás en el siguiente encuentro.

Terminamos generalmente la sesión con un viaje o una actividad cuyo objetivo es ampliar su visión del mundo, abriéndose a otras realidades y yendo un poco más lejos del entorno que has conocido.

6. UNA NECESIDAD EVIDENTE: LA CONCERTACION

Una mujer víctima de la violencia puede verse bloqueada en su proceso si es analfabeta. Una mujer analfabeta puede tener dificultades de aprendizaje si es víctima de la violencia.

En los últimos años, las mujeres han constituido una red de grupos de servicios y de presión en la que han militado, en función de las prioridades que ellas mismas habían definido. En el otoño de 1986, el equipo de La Jarnigoine decidió añadir un objetivo a sus actividades de educación popular al elaborar un proyecto conjunto con otros grupos de mujeres que perseguía comprender cómo, a partir de los hechos, la lucha contra el analfabetismo puede inscribirse en una estrategia de acción más global para el cambio de las condiciones de vida de las mujeres.

Gracias a esta actividad se quiere descubrir la importancia del analfabetismo en unas situaciones en las que no aparecía necesariamente como un problema grave o prioritario. Se pretende concretar sus manifestaciones y consecuencias con el fin de sensibilizar a las animadoras de los grupos de mujeres hacia la necesidad de trabajar conjuntamente acerca del conjunto de pro-

blemas que afectan a las mujeres analfabetas, formulando con ellas reivindicaciones referidas a su situación «en una sociedad en la que el saber es aparentemente igualitario y democrático». Se desea facilitar el que las mujeres se junten, expresen sus vivencias y se organicen colectivamente, creando una red de apoyo, orientación y diagnóstico.

Por razones prácticas, el equipo de La Jarnigoine decide dirigirse en primer lugar a las Casas de Acogida y Centros de Día: el tipo de actividades ofrecidas por estas instituciones parece favorable al inicio de actividades de alfabetización adaptadas al proceso ya iniciado por el grupo. Se monta un equipo itinerante encargado de determinar cuáles son los recursos en alfabetización que puede ofrecer un grupo escolar, considerando a la vez los medios y las necesidades, tanto de las animadoras como de las participantes, en las Casas de Acogida y Centros de Día.

Se contacta con una treintena de grupos de L'Ile de Montreal, proponiéndoles una visita, presentándoles un vídeo sobre el analfabetismo y animando una sesión informativa que se articula en torno a diferentes temas (el analfabetismo como hecho social, quiénes son las personas analfabetas, peculiaridades del analfabetismo femenino, recursos...) y que resulta un instrumento de comunicación ágil y eficaz. Dirigiéndose a la vez a las mujeres víctimas de violencia y analfabetas y a las animadoras, se crea un espacio de intercambio que permite abrirse a las primeras y que, en el caso de las animadoras, les ayuda a descubrir las técnicas de diagnóstico y las fuentes documentales de las que carecen en la actualidad. Se vuelcan sobre las realidades sociales y políticas que influyen en la escolarización y en el proceso de alfabetización. Conjuntamente, se definen las necesidades de las mujeres analfabetas en el proceso de autonomía iniciado en el Centro al que asisten, ofreciéndoles recursos adecuados: firmar un contrato de alquiler, buscar un empleo, efectuar operaciones bancarias, iniciar acciones judiciales, matricularse en cursos de formación...

Si la sesión informativa se integra adecuadamente en el funcionamiento de estas Casas y Centros y responde a las espectativas de las participantes, se muestra difícilmente compatible con el trabajo desarrollado normalmente en las Casas de Acogida, donde diariamente se viven situaciones de crisis y tensión in-

descriptibles. Los múltiples problemas de las mujeres y lo urgente de su situación movilizan toda la energía disponible.

Conscientes de los problemas generados por el analfabetismo y de los infranqueables obstáculos que paralizan a las residentes en su proceso, las animadoras de las Casas de Acogida desean formarse para poder actuar y reducir la vergüenza, el miedo y la impotencia de estas mujeres. De común acuerdo, se suspenden los encuentros y se elaboran conjuntamente instrumentos que faciliten su trabajo con las mujeres analfabetas.

Se pasa en los grupos un cuestionario que, esencialmente, analiza los obstáculos que las mujeres deben superar cuando emprenden un proceso: ¿cuáles son las presiones y los límites impuestos por un deficiente dominio de la lectura, la escritura y el cálculo? El cuestionario ayuda a las animadoras a abordar algo que ignoran a menudo. Se actúa con rapidez y concreción al determinarse con claridad cuáles son los obstáculos encontrados por las mujeres analfabetas.

Se elabora una segunda versión del cuestionario antes de incitar a su utilización por un mayor número de animadoras. Actualmente, parece ser un instrumento de sensibilización y de comunicación válido entre participantes y animadoras. Rompe el aislamiento y anima a las mujeres a proseguir su camino.

Para responder a la necesidad de formación que expresan las animadoras se elabora un documento de apoyo [12] que es distribuido entre los grupos interesados por el tema y que persigue sensibilizar a las animadoras en el carácter social del analfabetismo, en las dificultades de las mujeres analfabetas y en el trabajo realizado por grupos populares para el diagnóstico.

Se organizan encuentros con quienes han participado en el proyecto para discutir sus repercusiones y analizar las posibilidades de un trabajo conjunto. Se realizan intercambios de experiencias, se intenta aclarar algunos aspectos teóricos y se estudia la posibilidad de incluir talleres de alfabetización en las actividades de las Casas de Acogida. Este último aspecto provoca controver-

---

[12] *Le pouvoir entre les mains,* producido por el equipo de La Jarnigoine, Montreal, 1989.

sia. El equipo itinerante de La Jarnigoine tiene ciertas reservas en cuanto a la utilidad y eficacia de este taller, tanto a nivel teórico como pedagógico.

Es interesante comparar las observaciones de La Jarnigoine con el testimonio de La Gigogne que ha tenido la iniciativa de emprender este tipo de taller. Para los dos equipos el punto de partida era el mismo: actuar teniendo en cuenta a la vez la violencia y el analfabetismo. Los contextos son diferentes y parecen determinantes para las conclusiones extraídas.

La puesta en marcha de talleres para mujeres víctimas de violencia en las Casas de Acogida, concebidos y animados a la vez con sus animadoras, parece un objetivo realizable para el equipo de La Jarnigoine, aunque a largo plazo. En el desarrollo del proyecto, las animadoras de la alfabetización entienden que, antes de crear talleres en el exterior, debe efectuarse un trabajo de información y sensibilización. Se cree que, en una primera fase, es preferible ofrecer recursos que exijan menos organización, financiación y energía como la producción de un vídeo sobre el analfabetismo y la violencia que, a continuación, se distribuye entre todos los Centros de Mujeres.

El equipo de La Jarnigoine se interroga sobre el aspecto pedagógico de su acción. Distingue dos tipos de actuación: acciones puntuales que ayudan a las mujeres a realizar algunos avances urgentes y, por otro lado, talleres de varios meses o años de duración que implican un proceso escalonado en la alfabetización. La primera posibilidad les parece más realista y adaptada al contexto de las Casas de Acogida.

Para el equipo de La Jarnigoine, aprender a leer, escribir y calcular es difícil e incluso arduo y sólo puede hacerse si se dan ciertas condiciones. Para ponerse de acuerdo es preciso que, al menos temporalmente, se olviden ciertas preocupaciones. Antes de iniciar este camino deben tenerse en cuenta factores que, como la disponibilidad, la seguridad y la estabilidad, influyen en el aprendizaje. Por estas razones concluye que, al menos en la primera fase, sería preferible estimular a los grupos populares de alfabetización a que ofrezcan estos talleres ya que las Casas de Acogida no pueden ser consideradas como espacio apropiado para ello.

Destacamos que esta hipótesis no se ha podido verificar en la práctica. En el límite de este proyecto se sitúa la experiencia del equipo de La Gigogne que, por el contrario, valora la Casa de Acogida como un espacio de alfabetización-concienciación al utilizar la relación existente entre la violencia y el analfabetismo y, de ese modo, actuar globalmente para solucionar los problemas de estas mujeres.

7. LA ALFABETIZACION-CONCIENCIACION EN LA GIGOGNE [13]

En el inicio, La Gigogne era una casa concebida, organizada y gestionada por mujeres víctimas de violencia, pertenecientes a una clase social desfavorecida, apoyadas en su acción por algunas animadoras. Fue un grupo de mujeres el que solicitó que, en otoño de 1982, se pusiera en marcha el primer grupo formado por analfabetas funcionales.

Estas mujeres eran cabezas de familias monoparentales, con bajo nivel de escolarización, económicamente pobres y, en su mayoría, habían experimentado la violencia en una u otra forma. Sin embargo, esta descripción no es exacta ya que ha ido cambiando en el transcurso del tiempo. Algunas de estas mujeres, mayoritariamente cabezas de familia, han seguido una formación, han reiniciado sus estudios y, actualmente, ocupan puestos remunerados en La Gigogne o en otros lugares. En general, su calidad de vida ha mejorado considerablemente.

La descripción de la alfabetización-concienciación ha evolucionado igualmente en La Gigogne. Los primeros talleres no han nacido por azar. Estas mujeres, en su camino hacia la autonomía y a pesar de todos sus esfuerzos, veían cerrarse muchas puertas por el hecho de no dominar adecuadamente la lengua hablada y escrita. ¿Cómo animar, informar a los demás, hacer un programa de radio o televisión, organizar una rueda de prensa, ocuparse de la correspondencia, documentarse, adquirir un criterio sobre temas como la violencia, el aborto, la depresión... cuando el nivel de autoestima está en su punto más bajo?

El aprendizaje de la lectura y la escritura se hace a partir de tareas imprescindibles para la puesta en marcha de la Casa de

---

[13] Extraído de Lise Allard, *op. cit.*

Acogida. La importancia del proyecto reside en el hecho de que todo ello ha sido la fuente de motivación que ha favorecido el aprendizaje, constituyendo el espacio ideal para su desarrollo y para el nacimiento de una conciencia más crítica.

Dos años después se incorporó una segunda animadora para poder acoger a las analfabetas absolutas que comenzaban a contactar con La Gigogne. En la actualidad los talleres se ofrecen no sólo a las mujeres de La Gigogne sino también a las mujeres de Matane que viven las mismas situaciones. Las necesidades cambian con los años y los grupos o son más bien las circunstancias las que cambian ya que las necesidades profundas siguen siendo las mismas.

Se sigue enlazando la concienciación con la alfabetización. ¿Para qué sirven instrumentos como la lectura y la escritura si, al mismo tiempo, no se adquieren los medios para su utilización? La principal preocupación de La Gigogne es favorecer en las mujeres el conocimiento de sí mismas, la comprensión de lo que ocurre en su entorno y la capacidad de influir en el mismo, la mejora del modo de relacionarse y comunicarse, el desarrollo de su potencial personal, el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo.

Lo primordial para la consecución de estos objetivos es partir de la experiencia vivida por las mujeres. En función de las participantes, los temas pueden ser más políticos o más cercanos a lo cotidiano. Los aprendizajes pueden conducir a un compromiso con La Gigogne o con otro organismo o, simplemente, incidir en su propia vida personal.

A la luz de estas dos iniciativas de La Jarnigoine y La Gigogne, se constata que la toma de conciencia y la voluntad de transformación de las mujeres analfabetas influyen no solamente en la elección de los proyectos sino, sobre todo, en la determinación de la obtención de recursos. Se observa que en Matane el éxito de los talleres se debe en gran parte al hecho de que se hayan puesto en marcha como respuesta a las peticiones formuladas por las mujeres. Del mismo modo, el valor del proyecto de La Jarnigoine se debe a que persigue provocar esta toma de conciencia, mediante la información y la sensibilización, apoyando las iniciativas surgidas en el proceso. De este modo, lo que podría constituir una nueva preocupación y una sobrecarga de trabajo

para las animadoras, se convierte en un modo de acción eficaz, ya que permite trabajar a la vez las diferentes facetas de un mismo problema y alentar el consenso sobre las diversas cuestiones relacionadas con las mujeres.

8. UN TRABAJO EN CONSTANTE EVOLUCION

Este texto y las experiencias relatadas en el mismo pueden compararse a la fórmula «work in progress» utilizada en el medio teatral. La reflexión acerca del analfabetismo femenino y las acciones emprendidas hasta la fecha forman parte de un trabajo en constante evolución. Teoría y práctica se desarrollan simultáneamente y se alimentan mutuamente; las ideas provocan y justifican las acciones, las experiencias cuestionan la teoría y favorecen la reflexión.

Si las animadoras comprometidas con las mujeres analfabetas quieren trazar un perfil más completo y preciso de las mismas es, sobre todo, para crear recursos adecuados y utilizar los medios más eficaces para atajar el problema del analfabetismo en su conjunto, para trabajar con más precisión en la mejora de las condiciones de vida de las mujeres. Como ya se ha dicho, el analfabetismo es un problema social grave que afecta a hombres y mujeres y a la población en su conjunto. Hombres y mujeres tienen problemas comunes, tan importantes para los unos como para las otras. La cuestión que aquí se plantea no es comparar o medir estos problemas sino comprender las diferencias, frecuentemente engendradas por la discriminación ejercida por la sociedad, con el fin de ampliar el abanico de nuestras acciones y aumentar las oportunidades de éxito.

La descripción de la situación de las mujeres analfabetas puede parecer sombría, pero no deja de responder a la realidad de la inmensa mayoría de las mujeres que participan en los grupos populares de alfabetización. Condicionadas desde muy jóvenes por su educación, están fuertemente influenciadas por los estereotipos sexistas y se sienten responsables, a la vez, de la organización familiar y de la calidad de las relaciones interpersonales. Se encuentran solas frente a situaciones difíciles de controlar. Si conocen bien su situación, la precariedad de sus condiciones de vida bloquea en ellas toda perspectiva de cambio.

Al iniciar un proceso de alfabetización, rompen este aislamiento y, comunicándose con los demás, toman conciencia paulatina de las razones de su elección, de sus deseos y voluntad de cambio. En muchos casos, son sus motivaciones las que determinan la puesta en marcha de actividades concebidas por ellas mismas. Participando activamente, aprenden a utilizar estos recursos y los hacen suyos gradualmente.

En *CLE* y en *Atout-lire,* se ha constatado que las mujeres participan más en los talleres y en las actividades concebidas por ellas mismas. Pueden hablar de sus vivencias y preocupaciones, ocupan su lugar y se abren poco a poco al exterior.

En La Gigogne, a partir de que una animadora desarrollara un programa de desarrollo comunitario en el *CEGEP* (Colegio de Enseñanza General y Profesional), algunas mujeres han obtenido un certificado laboral y otras se han inscrito en diferentes programas tras haber terminado su enseñanza secundaria en actividades de educación de adultos.

La Gigogne ha constituido una aventura en la que no existe certeza alguna y donde las hipótesis se han reformulado continuamente. Sólo queda una evidencia: la experiencia de los grupos que trabajan para combatir la opresión de las mujeres. El equipo itinerante sí ha tenido la posibilidad de verificar la adecuación de su intervención con las mujeres que comparten sus preocupaciones sociopolíticas.

Considerando las experiencias descritas puede comprenderse por qué el analfabetismo femenino no puede concebirse aislado de otros problemas y su análisis supone el estudio de las relaciones sociales, ligadas a mecanismos muy complejos. Sean cuales sean las esferas de acción y, tanto si se trabaja en un plano individual como colectivo, las acciones e investigaciones sobre el analfabetismo femenino deben incluirse en la realidad social y coincidir con las preocupaciones de los movimientos de mujeres. Las experiencias relatadas pueden servir como modelos de referencia. Algunas podrían experimentarse nuevamente elaborando nuevas estrategias que sirvan para determinar con exactitud dónde se quiere actuar, de qué modo y qué aspectos se desea desarrollar. Pueden distinguirse dos grandes categorías: acciones emprendidas en centros de alfabetización en los que se organi-

zan actividades en exclusiva para mujeres, y proyectos sociales abiertos a otros grupos.

De este modo, un grupo podría iniciar una actividad especial durante una campaña electoral para informar a las mujeres sobre los retos que les afectan particularmente. Para ello, podría invitarse a que los diferentes candidatos discutan sobre algunos puntos, podría participarse en encuentros públicos o juntarse con grupos de mujeres comprometidos en la campaña.

Podría igualmente facilitarse el acceso de las mujeres a los recursos comunitarios como una actividad de post-alfabetización (ayuda jurídica, asociaciones de vecinos, asistencia social, lucha contra el paro, centros de salud, programas de reinserción laboral...) o favorecerse su compromiso con la comunidad (asociaciones de padres, colectivos de mujeres inmigrantes, asociaciones de vecinos, comités ciudadanos...).

Además, podrían organizarse grupos de presión para influir en las decisiones políticas que afectan a la lucha de las mujeres contra el analfabetismo y analizar las campañas y programas de alfabetización dirigidos a mujeres, experimentados en otros países, con el fin de adaptarse mejor a una realidad que desborda nuestras fronteras nacionales.

Otros grupos podrían volcarse en ciertas leyes que afectan a las mujeres, analizando las consecuencias sobre su alfabetización, como las que se refieren a guarderías, educación de adultos, asistencia social o contra el desempleo.

El lugar que se concede a la realidad de las mujeres analfabetas viene determinado por el esfuerzo dedicado a desarrollar la capacidad de las mujeres para proseguir la reflexión iniciada en los centros de educación popular, a enriquecer las experiencias, a definir nuevas vías de investigación y a difundir e identificar el problema. Esta tarea no puede realizarse sin la presencia creciente de las mujeres en las manifestaciones públicas y su compromiso en proyectos comunes emprendidos bajo una perspectiva de colaboración.

La autora agradece la colaboración de quienes han querido compartir su experiencia y, especialmente, la prestada por Christiane Tremblay y Marise Perreault por la atenta lectura y los comentarios hechos. Todos los documentos pueden encontrarse en el Centro de Documentación sobre Educación de Adultos y Condición Femenina.

XV.

TRABAJO CON JOVENES ANALFABETOS: LA EXPERIENCIA DEL «BUZON DE CORREOS» (1983-1987)

Sylvie Roy
Ministerio de Educación
Québec

I. INTRODUCCION

Mi experiencia en el «Buzón de correos» de Longueuil abarca desde la «concepción» de la asociación en mayo de 1983 (éramos entonces cuatro diplomados en ortopedagogía de la Universidad de Québec en Montreal) hasta mi partida en junio de 1987. Cuatro años llenos de descubrimientos, de realizaciones, de satisfacciones y de cuestionamientos. Cuatro de los mejores años de mi vida. El «Buzón de correos» sigue existiendo, pero no hablaré demasiado de lo que se hace en la actualidad, ya que ahora es otro equipo el que anima y coordina el programa.

El artículo que nos ocupa parte de las siguientes observaciones:

– La alfabetización de los jóvenes es una tarea extremadamente difícil. Los jóvenes llegan a nosotros tras seis, siete o diez años de fracasos escolares que los han anclado en un sentimiento de impotencia. Y es obligado constatar que la responsabilidad del fracaso no puede atribuirse exclusivamente al colegio. A pesar de todas nuestras estrategias pedagógicas y de nuestros esfuerzos, la alfabetización sigue siendo una tarea penosa y que conlleva pocos éxitos. Muy pocos jóvenes han salido del «Buzón de correos» sabiendo leer y escribir correctamente. Que los progresos sean tan mínimos es desalentador tanto para los jóvenes como para nosotros. El hecho de estar en un medio extra-escolar, de constituir pequeños grupos, de asociar la lectura a las necesidades, no constituye condición suficiente para integrar la lectura y la escritura en la vida de los jóvenes analfabetos. Nuestras pretensiones de transmitir «la cultura» no llegan a todo el mundo. Será necesario tener mucha paciencia, experimentar nuevos enfoques y estrategias para conseguir alfabetizar a los jóvenes ya escolarizados.

— No es fácil reclutar jóvenes, y éstos abandonan fácilmente el programa de alfabetización. Para un joven que se alfabetiza, hay tal vez siete, o más, que se niegan a ello. No es sólo una cuestión de vergüenza, sino también de *voluntad* de adquirir ese conocimiento. Hay muchas personas analfabetas que funcionan en la sociedad sin sentir la necesidad de aprender a leer. La radio, la televisión, la transmisión oral de los conocimientos contribuyen, a pesar de todo, a la inserción de las personas analfabetas. Sin embargo, la sociedad está organizada en función de la escritura, y por ello, tiende a excluir a los que no la dominan.

— Los jóvenes analfabetos tienen a menudo otras necesidades urgentes aparte de la alfabetización. Si nuestro trabajo ha dado frutos, es justamente en lo que se refiere a la satisfacción de necesidades afectivas o sociales: los jóvenes que han pasado por nuestro centro están más a gusto, son más autónomos, asumen responsabilidades, tienen más confianza en sí mismos, encuentran un empleo, etc. La alfabetización no tiene un resultado tan concreto o inmediato, y esto parece algo secundario en relación con otras necesidades. Las dos necesidades más importantes para estos jóvenes siguen siendo el trabajo y las relaciones sociales y amorosas (como para nosotros, por otro lado). Los jóvenes encontrarán un cierto lugar en la sociedad, un reconocimiento y una valoración satisfaciendo estas necesidades.

¿Se trata de observaciones derrotistas? No lo creo. Pero hay que admitir que impartimos un conocimiento que muchas personas no consideran indispensables en sus vidas, un conocimiento relegado al olvido a causa de necesidades más concretas, un conocimiento que se transmite lenta y difícilmente a causa de ciertas barreras culturales. Sin una estrategia de intervención ante los jóvenes, la alfabetización es como una concha vacía, una tarea «escolar» destinada a fracasar a todos los niveles. Las estrategias de intervención consisten en hacer que los jóvenes acudan a la asociación, se queden, vuelvan, adquieran la experiencia, el sentido de la vida en grupo, realicen proyectos individuales y colectivos.

Este artículo esboza en primer lugar el perfil del «Buzón de correos», y después el de algunos jóvenes analfabetos, seguido de comentarios. A continuación presento algunos consejos sobre la forma de trabajar con jóvenes en un grupo popular de alfabetización.

El «Buzón de correos» es un organismo popular fundado en 1983 que tiene como cometido alfabetizar a jóvenes analfabetos. La población objetivo, en un principio jóvenes de dieciséis a veintidos años, se ha ampliado a personas de menos de treinta años. El equipo está compuesto por tres o cuatro animadores que reciben cada año entre veinte y treinta jóvenes. El Buzón de correos es miembro de la Agrupación de Grupos Populares de Alfabetización de Québec (RGPAQ).

El concepto de alfabetización popular supera ampliamente el marco pedagógico y sustenta el conjunto de nuestro trabajo. Louise Miller, miembro permanente del RGPAQ lo definía de la siguiente manera en la Conferencia Internacional de Toronto, celebrada en septiembre de 1987: «El concepto de alfabetización popular que hemos adoptado implica que el participante debe tener un papel activo en su formación, así como en su lugar de formación». Tres grandes dimensiones están presentes en la alfabetización popular. La primera es pedagógica y amplía la formación en el sentido de que la alfabetización no puede limitarse al simple aprendizaje de la lectura, de la escritura y del cálculo. También tiene como objetivo el desarrollo de conocimientos generales, prácticos, políticos, sociales y personales. Pretende dar a los individuos los conocimientos necesarios para que puedan controlar mejor sus condiciones de trabajo y de vida. Para nosotros, esta dimensión sólo puede cumplirse íntegramente en un programa colectivo dentro del cual el participante tenga un papel activo y no pasivo.

La segunda dimensión es de ámbito político. Pretendemos fundamentalmente llegar a las personas o a los entornos que no controlan las herramientas más esenciales para mejorar sus condiciones de trabajo y de vida. La alfabetización popular pretende el desarrollo de una conciencia social y política en los participantes, desarrollando las capacidades de análisis crítico, de elección, de acción y de evaluación.

La tercera dimensión es el compromiso social. Debemos tener constantemente como objetivo sensibilizar a la población ante el problema del analfabetismo y debemos luchar porque se reconozcan los derechos de las personas analfabetas».

Vamos a ver algunos ejemplos que ilustran cómo se vive esta definición en la vida cotidiana del Buzón de correos.

— Hemos puesto en marcha *proyectos colectivos* que superan el marco de los cursos. El proyecto constituye algo común al conjunto de la asociación, donde cada persona contribuye según sus posibilidades y asume responsabilidades con el fin de llevar a cabo el proyecto. En 1985, producimos un vídeo, en 1987 un periódico, en 1989 un calendario. Todos los proyectos se prolongan en el tiempo: animación en torno al vídeo durante más de un año, distribución del periódico, venta del calendario... Los proyectos requieren la participación de los jóvenes, les proporcionan la oportunidad de expresar lo que sienten, de valorarse. Estos proyectos han permitido dar a la escritura y a la lectura una utilidad real en el ámbito de la comunicación.

— Intentamos *ampliar los conocimientos generales.* Si no hay interés y curiosidad intelectual, la motivación desaparece rápidamente. Cuando un joven no está situado en el tiempo y en el espacio, cuando se contenta con informaciones procedentes de rumores, es muy difícil enseñarle a leer. Hay que acostumbrar a los jóvenes a no fiarse únicamente de lo oral en la adquisición de conocimientos, transmitiéndoles el placer de verificar los hechos y de informarse por sí mismos en los libros. Mediante veladas informativas, de presentación de vídeos, de discusiones, hemos intentado dar forma, «materializar» el aprendizaje de la lectura. En 1984 y 1985, el Buzón de correos organizó veladas temáticas que reunían a todos los participantes interesados. Entre los asuntos discutidos podríamos destacar el fracaso escolar, las vacaciones, el ocio en la ciudad, el consumo, la sexualidad, la informática. Estas veladas, muy apreciadas, permitían conocer los recursos del entorno.

— Siempre hemos adaptado el material pedagógico a la realidad de los jóvenes. Hemos utilizado las palabras de los jóvenes para elaborar textos y demostrarles que lo que decían podía escribirse. Hemos dado prioridad también a *la escritura de textos personales.* Ya sea mediante el proyecto de un libro, un cuaderno de poesías o un diario personal, hemos animado a los jóvenes a escribir, y hemos empleado ese material como libro de texto. Ese material nos permitía conocer cómo se articula el pensamiento de los jóvenes cuando escriben, el vocabulario empleado, los errores más comunes. Esta valiosa información permitía adaptar las correcciones y la enseñanza al nivel real de escritura.

— Hemos dado mucha importancia a *sensibilizar al entorno.* Hemos escrito sobre nuestro trabajo, publicado informes de

nuestra experiencia, análisis. Casi nunca hemos rechazado entrevistas con los medios de comunicación para dar a conocer el problema de los jóvenes analfabetos.

— El Buzón de correos siempre ha intentado hacer *participar a los jóvenes* en la gestión de la asociación. Se han celebrado entre dos y cuatro asambleas generales al año con los jóvenes y se formó un comité de jóvenes entre octubre de 1984 y mayo de 1987. El consejo de administración ha incorporado a jóvenes en septiembre de 1987, y la selección de personal se ha hecho con la participación de los jóvenes.

II. LOS JOVENES

1. Perfiles individuales

Pierre

Pierre pertenece a una familia con nueve hijos; sus padres están poco escolarizados. Su padre es camionero por cuenta propia y Pierre trabaja con él para poder comprar su propio camión. Es musculoso, imponente, está orgulloso de su cuerpo, de sus numerosos tatuajes y... ¡del fajo de billetes que esconde en sus calcetines!. Las clases especiales de integración empezaron para él en quinto. Anteriormente era sólo un «incordio», retrasado con respecto a los otros, y le dejaban dormir en su rincón. Dice que se ha sentido desplazado por los múltiples cambios en el método de aprendizaje, por el ruido en las aulas abiertas, por el trabajo individual en fichas. Dejó la escuela después de la formación profesional de primer ciclo porque no quería servir de mano de obra barata en las prácticas laborales no remuneradas. Es camionero y transportista desde entonces, y vive a veces del paro, a veces de los subsidios sociales... y también de las pagas «por debajo de la mesa».

Pierre participó en los talleres durante un año con más o menos asiduidad, para dejarlo posteriormente de forma definitiva cuando la asociación abandona su barrio. Incluso cuando por fin se siente tratado como igual por los «profes», su actitud espontánea lo devuelve al «atontamiento» de su infancia.

Pierre ha salido durante un tiempo con un chica analfabeta, pero tal vez eran demasiado parecidos para que la relación dura-

se. Después vino a presentarnos a su nueva «chica» con motivo de la fiesta de Navidad. Es mayor que él, tiene un hijo de seis años. Además, sabe leer y escribir y se expresa con facilidad. Pierre ofrece su fuerza física, su trabajo; su «chica» ofrece su capacidad de lectura y de escritura, y a veces sus cualidades como intérprete cuando Pierre no encuentra las palabras. Hay que reconocer la buena división de fuerzas... Pero Pierre ya no tiene ninguna motivación para alfabetizarse, si es que antes la tenía.

Luc

Luc llegó al Buzón de correos con veintidos años, con su metro ochenta y seis de altura y sus noventa kilos, con un papelito que le habían dado en un centro de orientación: «¿es aquí el colegio?» ¡No parecía muy convencido cuando vio el local! Su mujer acababa de dar a luz, quería aprender a leer para poder ayudar a su hijo más adelante. Era un chaval espabilado y trabajador, muy consciente de sus responsabilidades como padre de familia.

Luc había pasado a las clases de educación especial a partir del cuarto año. Le habían dejado tranquilo hasta tercero de secundaria. «Bebía, salía, fumaba; me dejaban en paz». Sabía las letras, reconocía algunas sílabas, pero copiaba a la perfección frases que no comprendía. ¡Con aplicación de colegial nos escribió el alfabeto mural!. Por lo general, en los talleres, se comportaba como el «incordio» que había sido en su infancia. Lo hacía sin malicia, porque era el único comportamiento que conocía. Se quedó tres semanas.

Lo volvimos a ver por casualidad unos años más tarde... cogiendo un taxi. Había sacado el carnet de conducir, el coche estaba nuevo y se enorgullecía de ello. Su mujer esperaba su segundo hijo. Nos llevó sin problemas hasta nuestro destino, aunque no sabía leer. Se ganaba bien la vida, parecía feliz, y el problema del analfabetismo no parecía pesarle... En realidad, no nos atrevimos a preguntárselo.

Jean

Jean es uno de los pilares del Buzón de correos. Está con nosotros desde 1984, y espera quedarse todavía mucho tiempo... Asiste a todas las actividades y a todos los talleres. Es el hombre de confianza para hacer todas las chapuzas necesarias en el local.

Jean sigue viviendo con sus padres, a los que pasa una pensión. Es un chavalote sociable, nada tímido, que a veces lleva ropa llamativa y pasada de moda. Habla deprisa, se come las palabras y a veces hay que hacerle repetir para comprenderlo. Busca trabajo desde hace tiempo, pero su experiencia se limita a las prácticas laborales ofrecidas por la oficina de ayuda social. ¡Con qué entusiasmo nos contaba las promesas de empleo de sus jefes! Intentábamos hacerle más realista, pero sin éxito. Volvía desanimado y sin trabajo al cabo de unas semanas. Un día, encontró un trabajo por medio de un joven del Buzón de correos, pero lo dejó al cabo de seis meses. Nos preguntábamos si no le gustaba más hacer «trabajillos» que adaptarse al horario de ocho a cuatro, al salario mínimo...

Los progresos de Jean en lectura y escritura no son evidentes para nosotros, mientras que él se declara satisfecho. Sin embargo, no comprende todavía todo lo que lee, escribe sin respetar las reglas ortográficas, ni la separación de las palabras; puede hacer multiplicaciones con números de tres cifras, pero se pierde en un problema práctico. Durante un año ha llevado a cabo un proyecto que era muy importante para él: escribir un libro en el que contaba, año por año, su vida escolar. Aunque sólo tiene algunas páginas, para Jean, es un libro: «He conseguido ordenar mis pensamientos, me he dado cuenta de que tenía cosas en la cabeza, me ha enseñado a pensar». Vende ejemplares de su libro, que hemos ilustrado y fotocopiado, ha ido incluso a ver a un librero para que se lo editaran. No sabemos si es mejor hacerle volver a la realidad o dejarle estar satisfecho de sí mismo, tal vez por primera vez en la vida.

Para Jean, el Buzón de correos es un medio de vida. Recuerda exactamente la fecha en que ingresó, el vestido que llevaba yo aquel día, y especialmente el momento en que Pierre le escuchó cuando estaba pensando en suicidarse... Su memoria, sorprendentemente precisa en las evocaciones afectivas, no tiene la misma capacidad para el aprendizaje de la lectura.

Alain

Alain vino al Buzón de correos durante dos años y después ha seguido en contacto con nosotros regularmente. Ya había seguido cursos de alfabetización durante dos años en la educación para adultos. Era analfabeto completo, lo sigue siendo y tal

vez seguirá así a pesar de ser inteligente, espabilado y de estar motivado.

Pasó a las clases especiales desde el segundo año de primaria, el año en que se divorciaron sus padres. A los dieciséis años terminó la enseñanza profesional de primer ciclo en ebanistería, realizando posteriormente prácticas en empresas. Ha seguido siempre formándose para acabar con ese analfabetismo que no se explica. Ha consultado con un médico, le han hecho un montón de pruebas en el cerebro, ha consultado a un psicólogo... nada que hacer. Las palabras se lían siempre en su cabeza, confunde los sonidos, invierte las letras y las sílabas, cuando lee y cuando escribe.

Cuando llegó al Buzón de correos, con 23 años, Alain era un chaval tímido, con un vocabulario limitado y repetitivo. Repetía siempre la última frase que se le decía, sin añadir nada personal. Trabajaba, vivía solo en un piso, cuidaba su aspecto. Hacía todo lo posible por ser y sentirse «normal». Desde entonces, Alain ha superado su timidez, se ríe, habla con más facilidad y demuestra sus emociones. Los otros jóvenes siempre le han tratado con respeto; ha tenido responsabilidades financieras importantes en el proyecto del vídeo, lo que le ha ayudado a creer en su propia capacidad.

Sin embargo, sus progresos en el ámbito de la alfabetización son prácticamente nulos, y es difícil saber porqué. ¿Problemas emotivos, neurológicos? El siempre dice que la cosa no marcha debido al cansancio o por las gafas. Siempre lleva un libro, dice que sabe leer. En lo que se refiere a la lectura o a otras habilidades, Alain parece incapaz de admitir sus lagunas. Parece demasiado para sus fuerzas. Ya no asiste a los cursos desde hace algún tiempo. Tiene una «chica» y demasiado trabajo, lo que no le impide tener un aspecto algo triste y llevar como una cruz lo que considera el problema de su vida.

Gilles

Gilles llegó al Buzón de correos con veinte años, y ha permanecido con nosotros aproximadamente un año y medio. Sus padres son cultos y llevan una vida acomodada. Su único hermano está en clases de adaptación escolar, como le ocurriera a Gilles. Gilles es un chico guapo que se viste a la última moda, conduce

un coche deportivo, se expresa con facilidad y de forma estructurada. Se le consideró disléxico desde el segundo año de primaria y siguió un proceso complejo y diversificado de readaptación escolar, del que habla con cinismo y en tono de burla.

Su analfabetismo no le ha impedido seguir un curso de teatro en el colegio, ya que su madre hacía sus deberes. Trabaja en un hospital como celador y, debido a esto, es el único analfabeto «joven» sindicado que conocemos... Dejó el Buzón de correos cuando se mudó a Montreal con su «chica» que estudia en la universidad. Los progresos de Gilles son pobres, pero lee más deprisa y comprende mejor. Por otro lado, el analfabetismo no parece perjudicar a sus proyectos. Cabría preguntarse si el hecho de que Gilles proceda de un medio acomodado no le proporcionará todas las posibilidades para tener éxito, a pesar de su analfabetismo. Y si la confianza en sí mismo, la curiosidad intelectual y la riqueza de vocabulario, características a menudo asociadas con los medios favorecidos, no serán bazas mucho más importantes para tener éxito que la alfabetización.

Lucie

Lucie llegó al Buzón de correos con dieciocho años, al terminar su escolaridad en clases especiales y sus prácticas en empresa. Es una chica tímida y hosca. Está considerada deficiente leve y vive con su familia, que le ayuda poco. Siempre va bien vestida y peinada, pero se aburre todo el día. No recibe ningún subsidio social porque su padre dice que le puede mantener. Sus actividades consisten en matar el tiempo en los centros comerciales, a veces cuidar niños y venir regularmente al Buzón de correos. A pesar de su asiduidad, hace pocos progresos. Parece que juega al colegio, que no sabe qué hacer con su tiempo y que sus padres se libran de ella de alguna manera al confiárnosla. Después de tres años, la hemos orientado hacia actividades de ocio y de búsqueda de empleo, porque no había ninguna salida para su aprendizaje y no podíamos responder a sus necesidades de inserción social. Lucie vivió su retirada de la asociación como un rechazo penoso; nunca ha comprendido realmente el porqué de esta decisión. Nuestro principal error fue no habernos puesto en contacto con sus padres para orientarlos en un proceso de responsabilización ante su hija. Con el pretexto de que Lucie era adulta, fuimos dando largas al asunto.

Lucie vuelve a veces a vernos y sigue igual: con veintitrés años sigue sin trabajo, pasa el tiempo en el centro comercial y sigue estudiando, ahora en la educación para adultos. Sigue sin tener dinero, ni trabajo, ni un proyecto que motive su vida de adulta.

Marcel

Marcel es el ejemplo opuesto a Lucie. Es deficiente leve, lo sabe y lo asume. Ha trabajado regularmente en un taller subvencionado desde que terminó su escolaridad. Se expresa con dificultad, habla a veces solo, no se concentra. Escribe con letras cuadradas muy grandes, pero está muy orgulloso de poder arreglárselas con el cálculo. Permaneció dos años en el Buzón de correos. Durante este período, aprendió a conducir un «scooter», encontró un trabajo y una «chica», también deficiente. Viven en un piso, preparan su comida, trabajan, se ocupan de su presupuesto. Sus padres están a su disposición, pero normalmente la pareja no recurre a ellos.

Tal vez Marcel no sepa aún leer y escribir (tal vez no aprenda nunca), pero su paso por el Buzón de correos le ha ayudado mucho, al encontrarse con jóvenes no deficientes que le han animado a ser autónomo y a comunicarse. Lo más importante para Marcel sigue siendo la ayuda y el ánimo que le infunden sus padres. Su madre siempre se ha mantenido en contacto con nosotros y buscaba empleos acordes con las posibilidades de Marcel y que le permitieran ser autónomo.

El caso de Lucie y de Marcel: la diferencia, tal vez, entre un entorno indiferente y un entorno motivador, la diferencia entre el porvenir de un chico deficiente y el de una chica deficiente.

Richard

Richard es un chaval de dieciocho años alegre y espabilado. Es el benjamín de una familia de ocho hijos. Realizó sus estudios primarios en las clases normales con algunas dificultades, y le orientaron hacia las clases especiales al principio de la secundaria. Dejó el colegio en tercer año de secundaria. Desde entonces, hace «trabajillos» para miembros de su familia. Ahora quiere aca-

bar la secundaria y aprender un oficio. Su motivación parece buena y sus conocimientos relativamente elevados; comprende el contenido de lo que lee y escribe lo que oye. En el primer curso se integró bien, hablaba mucho y ayudaba a los que eran más lentos. Era estimulante. Pero después del primer curso no volvió. Llamé a su casa dos semanas después; su madre acabó por confesar que le había dado la impresión de encontrarse entre «locos» como en secundaria, y que ya no lo soportaba más... Me daba rabia pensar que Richard abandonaba, cuando tenía posibilidades de éxito, porque el Buzón de correos le recordaba demasiado a las clases especiales.

Ginette

Ginette es una habitual del Buzón de correos; viene a intervalos desde hace tres años. Tiene veinticuatro años, y dos hijos ahora. Es una chica gorda, alegre, que vive con su «chico» desde hace tiempo. Su madre es analfabeta y sigue cursos en la educación para adultos; Ginette conoció el Buzón de correos por mediación de su madre. Ginette tiene un problema de dicción a causa del cual fue enviada a las clases especiales desde el primer año de colegio. Su hijo de cinco años tiene un retraso en el lenguaje, pero parece que ni ella, ni su familia consideran que sea un problema. Por otro lado, es muy susceptible en su papel de madre, sobre todo ante consejos procedentes de personas solteras.

Ginette hace prácticas laborales (con los jóvenes recuperadores, en Longueuil) y ha encontrado un trabajo en una fábrica de confección de Montreal. Gana 150 dólares por semana, por cuarenta horas de trabajo de pie, unos pocos dólares más que su subvención social. Todavía tiene muchas dificultades para leer y escribir, pero está más segura, más integrada socialmente. Su pareja va bien, su marido trabaja, su entorno la apoya. Tal vez disponga de más herramientas para ayudar a su hijo en el colegio si le envían alguna vez a «clase de maduración». Esperemos que seamos todavía un apoyo para ella. De lo contrario, se tratará una vez más de un ejemplo de analfabetismo que se reproduce de generación en generación.

2. Comentarios e intento de generalización

La influencia del entorno, de ayer a hoy

El analfabetismo, lejos de ser un problema individual, es un problema social, de pobreza y de escasa escolaridad. Es un fenómeno que tiene tendencia a perpetuarse de generación en generación y que se ha hecho visible tras la instauración de la escolaridad obligatoria. Antes de 1948, los sectores pobres no tenían acceso a la escuela. El analfabetismo era algo normal y corriente. Ahora que el saber es accesible, e incluso obligatorio para todos, es inquietante constatar que, a pesar de los esfuerzos de democratización escolar emprendidos desde finales de los años sesenta, los sectores pobres «pasan» a menudo por el colegio sin adquirir los rudimentos necesarios para la vida adulta en una sociedad escolarizada e industrializada.

Los padres de los jóvenes analfabetos están a menudo también poco escolarizados. No pueden ayudar a sus hijos porque se ven rápidamente superados por los nuevos métodos pedagógicos y por todas las exigencias del colegio. El valor que conceden al colegio es un valor teórico, ya que se han desenvuelto en la vida sin haber ido al colegio. Los niños no pueden aprender el placer o el interés por la lectura si no hay libros en casa, y si sus padres no escriben o no leen nunca. Son conscientes de esta dificultad y son más sensibles a los comportamientos de sus padres que a los bellos principios que éstos manifiestan.

André es un buen ejemplo de indiferencia con respecto al colegio; era el benjamín de una familia de diez hijos y sus padres no quisieron nunca mandarle al colegio para protegerlo de la droga y la violencia. André era analfabeto completo a los veintiún años.

Las familias desfavorecidas son, todavía hoy en día, familias numerosas; no es extraño encontrar siete, ocho o nueve hijos. El número de hijos puede influir en la cantidad y en la calidad de la atención que recibe cada uno. Se trata de un criterio de éxito determinante, cuando se conoce la importancia que tiene la ayuda de los padres en los primeros años de primaria. No es, por tanto, extraño ver que varios hijos de la misma familia experimentan dificultades escolares. El tamaño de las familias pobres puede también acarrear situaciones de inestabilidad: mudanzas frecuentes debido a los aumentos de alquiler o al cambio de trabajo de los

padres. Algunos niños pueden verse temporalmente en casas de acogida tras un accidente laboral, una depresión, un divorcio. Estos cambios tienen consecuencias negativas sobre el progreso escolar y, a menudo, las dificultades de aprendizaje se inician en el momento de estos cambios. Podemos citar el ejemplo de Stéphane, que pasó dos años con una familia adoptiva tras el accidente laboral de su padre, que le tuvo un año en coma, y que se pregunta inocentemente si eso ha perjudicado su aprendizaje: ¡Stéphane, que no ha estado más de un año seguido en la misma escuela primaria!

Si el entorno social a veces es determinante para el fracaso escolar, también lo es para el analfabetismo en los jóvenes adultos. El entorno del joven de veinte años no ha cambiado demasiado con respecto al entorno en el que se movía con seis años. Es necesario trabajar a partir de esta constatación.

La evolución escolar

Los jóvenes analfabetos no representan los casos de «abandono» escolar en el sentido en que se emplea esta palabra generalmente. Los casos de «abandono» son los jóvenes que dejan el colegio antes de terminar la secundaria, donde seguían clases normales, y que pueden retomar sus estudios en el punto en que los habían dejado en colegios puestos de nuevo a su disposición (que se denominan «escuelas para casos de abandono»).

Los jóvenes analfabetos no proceden de clases normales. Han pasado la mayor parte de su escolaridad en clases especiales. Pueden haber terminado su escolaridad, sin por ello haber obtenido un resultado satisfactorio, en lo que se refiere a conocimientos básicos en francés, o de matemáticas o para el aprendizaje de un oficio. Su evolución escolar puede resumirse de la siguiente manera: clases especiales desde los primeros años de primaria hasta segundo año de secundaria, después la elección de la formación profesional, de primer ciclo, que ofrece los rudimentos de un oficio, a veces totalmente anacrónica (tejer, para las chicas), o hacer uno o dos años de prácticas no remuneradas en empresas. Esta escolaridad es el punto final, y no da ningún diploma. El joven que deja la formación profesional a los trece años no pierde más que él que se queda hasta los diecisiete o los dieciocho años.

La única salida para el joven que quiere continuar su formación es retomar la primaria en cursos de alfabetización, y repetir etapa tras etapa lo que acaba terminando en un fracaso... Bonita perspectiva.

El problema «del aprendizaje»

Es difícil determinar las causas y las consecuencias de las actuales lagunas de los jóvenes analfabetos. ¿Tienen tan poca capacidad de concentración porque las clases especiales eran muy alborotadas? ¿Se les ha puesto en clases especiales porque eran distraídos y raros? Es difícil decirlo. Lo que es evidente es que esos niños proceden la mayor parte de las veces de un entorno subescolarizado y desfavorecido y que los problemas que tenían tal vez a los seis años no sólo no se han resuelto, sino que se han mantenido o ampliado.

Los problemas de los jóvenes son muchos. Los jóvenes analfabetos tienen un miedo terrible al fracaso, que han conocido durante toda su etapa escolar. Se sienten incapaces e idiotas. La dirección, los otros niños, los profesores, todo el mundo les ha transmitido una imagen negativa de sí mismos. Algunos se identifican abiertamente con esta imagen, otros se enfrentan a ella y se esconden bajo una coraza de duro o de delincuente.

Los jóvenes analfabetos no han adquirido hábitos de trabajo y de exigencia ante sí mismos, ya que generalmente se les ha exigido lo mínimo. Han estado siempre en clases especiales para «deficientes», «solitarios», «inadaptados socioafectivos», alumnos con «problemas graves o leves de aprendizaje», etc. A pesar de no saber demasiado bien quiénes son, se sienten sin embargo muy anormales. Su escolaridad es lineal y aburrida. Nada cambiaba realmente en el programa a lo largo de los años. No había una progresión lógica hacia el final de la primaria y el principio de la secundaria. Han perdido la frágil noción del tiempo y eso ha limitado su desarrollo psicológico así como la formulación de objetivos a largo plazo. No han conocido las ambiciones legítimas de los niños en lo que se refiere a su porvenir, no han tenido los objetivos de mejora de su rendimiento escolar, no han conocido el orgullo de ser, por fin, los mayores del colegio y los más responsables.

No han adquirido los conocimientos del programa de la primaria, ya sea en francés, en matemáticas, en ciencias sociales, en ciencias de la naturaleza o en geografía. No han adquirido el sentido de las medidas: tienen dificultades para calcular una distancia, un peso, una longitud. Para ellos, todo adquiere proporciones exageradas o irrealistas: han perdido trece kilos en una semana, hace dos años que trabajan (cuando en realidad son seis meses), llegan una hora antes a una cita «para no llegar tarde».

De hecho, a menudo no han llegado a la capacidad de abstracción necesaria para la elaboración de conceptos. Las informaciones que reciben del exterior están poco organizadas: no saben distinguir entre lo esencial y lo secundario, establecer relaciones entre ideas, deducir, resumir el significado. Tienen dificultades para concentrarse, memorizar, utilizar la lógica en la resolución de problemas. Lo que no está ligado a su realidad inmediata tiene poco sentido para ellos; tienen dificultades en generalizar a partir de un ejemplo ficticio.

Además, son muy pasivos ante el aprendizaje. Quieren aprender a leer, pero sin esfuerzo, esperando que el trabajo de los profesores «haga efecto». La mayoría de ellos no han tenido proyectos estimulantes en el colegio. Han aprendido a no hacer nada, a rellenar hojas, a copiar sin objetivo, sin fin. Pero no han aprendido, o muy poco, a formular objetivos, construir un proyecto y encontrar los medios para realizarlo. Como no les tomaban en serio, pocas veces tenían que asumir responsabilidades, y pocas veces se valoraba los trabajos que hacían. Para ellos, la clase no era más que un mal rato que había que pasar. Y para los que han tenido la suerte de tener profesores motivadores y dinámicos, los resultados se han reflejado en la atmósfera alegre de felicidad y realización personal, en detrimento de un aprendizaje riguroso del francés y de las matemáticas. Eso es, además, el riesgo que acecha a nuestro trabajo de alfabetización, ya que es mucho más fácil observar progresos en el ámbito social que en el ámbito cognoscitivo.

Ante el fracaso casi permanente, los jóvenes analfabetos han creado mecanismos para camuflar sus dificultades; han aprendido a copiar y a disimular. Han aprendido a valorarse ante sus compañeros como el «peor», el más aguafiestas, el menos bueno. Los que pretendían tener éxito eran apartados y envidiados. Al terminar el colegio han perpetuado esta actitud de huida. Han

aprendido a fiarse de su entorno para colmar sus lagunas en lectura y en escritura, y esta actitud dependiente y esquiva está tan anclada que se convierte en una traba cuando ahora quieren aprender.

Intolerancia y rechazo

Con motivo de la fiesta de Halloween, varios jóvenes discuten en la cocina del local, con un fondo de música ensordecedora bebiendo cerveza. El tema de la discusión: el ambiente en el local. Antiguos participantes que han colaborado en la realización del vídeo hablan mucho. Dicen que el Buzón de correos ha cambiado, que los más interesantes se han ido porque se perdía el tiempo, no se aprendía nada y había demasiados retrasados. Todo el mundo escucha con atención, incluso a los que se califica de «retrasados». Presencio la discusión sin saber cómo intervenir. ¡Los juicios de los jóvenes son a veces tan aleatorios! Algunos jóvenes considerados normales tienen claramente una traba intelectual, mientras que otros son aislados simplemente porque son diferentes por su apariencia física o por cómo se visten. Los criterios de evaluación de los jóvenes son muy personales y dependen mucho de sus recuerdos escolares. Los que más critican no son necesariamente los que están más motivados para alfabetizarse.

Los jóvenes rechazan con desprecio el medio en el que han vivido su escolaridad, incluso si todavía participan en el «atontamiento» que denuncian. El entorno de las clases especiales es a la vez su obsesión y su seguridad; no conocen otra cosa. Prefieren, sin elegir verdaderamente, ser los primeros entre los «atrasados» que arriesgarse a ser los últimos entre los «normales». Toda persona mínimamente anormal les confronta con su pasado. No tienen la confianza necesaria para desmarcarse y definir su propia personalidad. Su intolerancia es grande y se manifiesta mediante bromas, rechazos y salidas frecuentes del organismo debido a la presencia de «retrasados».

Como animadores, nos encontramos entre la espada y la pared: favorecer la comprensión y el respeto, aceptando la agresividad de los jóvenes, que tienen que ganar la confianza en sí mismos. Tienen tanto miedo a ser deficientes que es difícil pedirles que sean tolerantes ante la deficiencia. De la misma forma, es

delicado hacer que tomen conciencia de su «atontamiento», cuando no conocen otra cosa, ni sobre todo, la valoración por el éxito de los aprendizajes.

La comunicación

Muchos jóvenes analfabetos no se expresan con facilidad. Se repiten, hablan con onomatopeyas, con gestos y sin emplear las palabras precisas. La conversación en grupo es un desafío, ya que cada uno establece su discurso al margen del de los otros. El animador se convierte en el punto de encuentro entre ocho monólogos, es muy duro y nada provechoso. El aprendizaje del diálogo y de la escucha es un proceso largo que se desarrollará paralelamente a una mayor conciencia de sí mismo y de los otros.

El punto culminante de la incomunicación se alcanzó cuando un grupo de analfabetos belgas vino a visitarnos. Era una auténtica torre de Babel, ¡y eso que hablábamos francés! El vocabulario y las expresiones de los jóvenes, los belgas y los de Québec, eran demasiado limitados para que pudieran entenderse. Los animadores se convirtieron en intérpretes, para hablar de una realidad idéntica, de sentimientos muy próximos y de fracasos escolares similares. Nos dimos cuenta de que la literatura y el saber nos permitía acceder al conocimiento de una lengua internacional, que superaba el tiempo y los regionalismos.

Por el contrario, los jóvenes analfabetos emplean la lengua de forma limitada y local. Su comunicación se alimenta de lo oral, de programas populares de televisión y radio. No hay lugar para ninguna locución o ningún vocabulario propio del ámbito escrito. El francés de Bernard Derome [1] es chino para ellos, de la misma forma que el francés de Francia o de la comunidad francesa de Bélgica.

Por suerte, la velada con los belgas fue un éxito. Los jóvenes han sentido, más que verbalizado, los puntos que tenían en común. Nos reímos mucho de estas barreras lingüísticas, y fue al fregar los platos después de la comida cuando finalmente se produjo el encuentro.

[1] Presentador de noticias televisadas.

Las relaciones amorosas

Muchas parejas se han formado gracias al Buzón de correos. Hemos presenciado varios intentos y la creación de algunas parejas estables. Muchos jóvenes viven dolorosamente la soledad y su principal objetivo es encontrar una pareja. Hemos constatado que eso puede convertirse en una buena motivación para asistir a los talleres. Como a menudo se trata de las primeras experiencias amorosas serias para estos jóvenes, hay problemas de inseguridad, de celos, de exclusividad. Una pareja formada en mi taller ha hecho que mi labor fuera delicada porque me convertía en una amenaza para la chica cada vez que me dirigía al chico.

El contexto del Buzón de correos facilita los intercambios y hace que los jóvenes se sientan más seguros, ya que no tienen que provocar los encuentros. A veces nos hemos convertido en mediadores a nuestro pesar: los jóvenes venían a explicarnos sus deseos, sus frustraciones, incapaces de dirigirse directamente a la persona interesada. Teníamos que hacer llegar el mensaje.

Los jóvenes que han conseguido establecer una pareja estable se han ido rápidamente del organismo. Puede que quisieran olvidar lo más rápido posible el contexto de su encuentro, ya que constituía para ellos el recuerdo de un fracaso común anterior. Se han marchado, por tanto, sin que se hubiera alcanzado el objetivo de aprendizaje. Su motivación principal pasaba a ser la organización material del amor: piso común, ahorros, los proyectos de futuro, la boda deseada... El aprendizaje de la lectura se quedaba con otras buenas intenciones, hasta que la necesidad se vuelva a hacer acuciante. Nos encontramos lejos de ofrecer un servicio primordial y esencial... y lo constatamos cada vez que se trata del amor o de un nuevo empleo.

La situación de las chicas

Hay menos chicas de veinte años en cursos de alfabetización, al igual que había generalmente menos chicas en las clases de adaptación escolar en la primaria. Debido a su educación, las chicas son a menudo más dóciles y se amoldan más rápidamente a las exigencias del colegio, lo que les garantiza ms posibilidades de éxito en la primaria. El retraso de las chicas

se hace más evidente en secundaria, especialmente en ciencias y matemáticas. Las chicas se dirigen todavía hoy hacia empleos tradicionales, menos valorados y peor remunerados que los de los chicos. Eso es también cierto, o más cierto, para las chicas que están en cursos de adaptación escolar. En segundo año de secundaria, en la formación profesional de primer ciclo, la elección para las chicas se limita generalmente a tejer, cocina y costura. Es decir, que aprenden las tareas domésticas corrientes y no la base de un oficio. La elección para los chicos es algo más interesante, aunque poco variada: ebanistería, chapa, encuadernación y mecánica.

En cuanto a las prácticas en empresas, ofrecen a las chicas una prolongación de su situación de mujer y madre: cuidar niños en una guardería, trabajar en una cafetería o en un taller de costura. El acceso al mercado laboral es muy limitado.

Las chicas analfabetas son más dependientes que los chicos, y son generalmente responsables de los niños. Tienen ganas de tener hijos porque es un criterio de éxito social. Pueden por fin «producir algo bello», igual que cualquier chica escolarizada. Si la maternidad constituye una nueva motivación para aprender, también puede conllevar un mayor aislamiento o un empobrecimiento. En caso de separación, la chica se encuentra a menudo sola con la carga económica del niño. Como las guarderías son caras, es difícil para las madres plantearse volver a estudiar o a trabajar. Eso requiere una energía y una motivación enormes, sobre todo cuando se es analfabeta.

Las chicas analfabetas que tienen una pareja alfabetizada viven a menudo una doble dependencia: la dependencia económica y la de no saber leer. Eso hace que se sientan poco seguras y las relega a un papel tradicional. Deben contar con el dinero de su cónyuge y con su capacidad de leer. Pueden difícilmente plantearse una separación, ya que tienen pocos recursos propios.

En cuanto a la situación contraria, es a menudo mucho más equilibrada: la dependencia mutua consagra la igualdad. El cónyuge analfabeto aporta su fuerza de trabajo, la seguridad económica, pero necesita la capacidad de su mujer para leer las facturas, saldar cuentas, rellenar formularios. La mujer es más respetada, ya que contribuye a la pareja aportando su capacidad. El hombre, que tienen un empleo, está de todas formas

más valorado socialmente, ya que el trabajo está más reconocido que la capacidad de leer. Hemos conocido a varios chicos analfabetos que vivían esta situación de interdependencia en la pareja. Por lo general, el resultado era parejas bastante igualitarias y más estables.

Es necesario dar una importancia particular a las chicas en nuestro reclutamiento, ayudarles a superar su falta de confianza, animarles a llegar al límite de su capacidad, ayudarles en concreto a encontrar personas que se ocupen de sus hijos, a salir de casa, a encontrar trabajo.

Lo que se espera de la alfabetización

Los jóvenes vienen al Buzón de correos por una razón muy concreta: la insistencia de una nueva pareja, un tiempo muerto entre dos empleos, la demanda de un agente de ayuda social, el nacimiento de un hijo... Quieren leer y escribir, pero quieren sobre todo ser autónomos (en relación con sus padres, su familia), tener «un trabajo, un chico o una chica». La necesidad de leer y escribir está relacionada con la normalidad; es algo vago e impreciso. Quieren obtener la calificación de «normal», como si llevaran una etiqueta, pero al mismo tiempo siempre han podido arreglárselas sin saber leer ni escribir. No saben muy bien cómo integrar este nuevo bagaje en su vida.

Los jóvenes quieren sobre todo aprender a leer por cuestiones prácticas, es decir para leer los periódicos por la mañana en el autobús, leer las cartas que reciben, rellenar ellos mismos los formularios. Algunos quieren obtener un diploma, pero no son muchos. La lectura es para todos una dura necesidad que no tiene nada que ver con el placer, el descanso, la necesidad de adquirir conocimientos. No viven en entornos donde los libros y las revistas estén muy presentes, y su curiosidad intelectual se resiente de esto.

Cuando vienen al Buzón de correos, los jóvenes buscan también a menudo un medio de vida, un lugar donde serán tratados como iguales, donde se les respetará como adultos. Si bien buscan que se les escuche, quieren sobre todo que se los tome en serio. Para la mayoría de ellos, estas expectativas se han cumplido ampliamente: el Buzón de correos se ha convertido en un pun-

to de referencia, un lugar de socialización, estable y amigable. Sólo el hecho de que existamos, de que representemos otro tipo de escuela, otra imagen de los «profes» parece a veces suficiente. Los jóvenes sacan de ello una seguridad y una confianza en sí mismos de la que se benefician aunque sólo vengan de vez en cuando.

Podemos resumir de la siguiente forma las expectativas formuladas por los jóvenes: aprender a leer y escribir, tener un empleo, formar una pareja, tener amigos. Paradójicamente, nuestro papel consiste en responder a la primera expectativa, pero tenemos más éxito con las otras, sobre todo en lo que se refiere a la formación de un medio de vida. Leer y escribir sigue siendo el objetivo más vago y difícil de alcanzar.

III. EL GRUPO POPULAR DE ALFABETIZACION

1. Dar a conocer la asociación

La sensibilización

La sensibilización es la tarea que consiste en informar al entorno y en concienciarlo frente al analfabetismo. El entorno puede ser la población en general, los animadores de grupos comunitarios y los responsables de los organismos públicos, el personal docente de escuelas primarias o secundarias... Es necesario dar a conocer la realidad, explicar sus manifestaciones y sus causas, difundir ampliamente las posibilidades de solución, por muy modestas que sean. Una acción de alcance social deber repercutir en una reflexión articulada para llegar a un público amplio.

Para el Buzón de correos, este objetivo ha sido una preocupación constante. Hemos publicado dos informes de investigación que hemos difundido siempre que hemos podido. Hemos realizado un vídeo que hemos proyectado ante diversos públicos. Hemos producido un periódico a partir de textos escritos por los jóvenes. Pocas veces hemos rechazado entrevistas. Todo ello nos ha permitido convertirnos en un interlocutor válido, como lo ponen de manifiesto las diversas invitaciones que hemos recibido, entre las que se incluye la de representar a Canadá ante la

UNESCO, en 1986, en una conferencia sobre el analfabetismo en los jóvenes.

La sensibilización del entorno es una de las principales responsabilidades de los organismos populares. De mi experiencia, destacaría tres reflexiones en lo que se refiere a la sensibilización:

- La sensibilización no debe suplantar a la acción

En un período determinado, hemos tenido la impresión en el Buzón de correos de que nuestra mejor labor era la sensibilización y no el trabajo con los jóvenes. En dos años de existencia, no hemos dejado de hablar de nuestro trabajo. Sin embargo, el trabajo con los jóvenes es el fundamento de todo lo demás. Es peligroso convertirse en expertos sobre un tema: se puede perder poco a poco el contacto con la realidad que, por su lado, evoluciona constantemente. Hay que mencionar que el hecho de que hayamos sido los únicos en especializarnos en la alfabetización de los jóvenes nos ha colocado en primera línea y ha exigido de nosotros una presencia constante.

- La tarea de sensibilización puede constituir un peligro para los jóvenes que la asumen

En el Buzón de correos, siempre hemos hecho que los jóvenes participaran en esta labor, ya que se trata de su realidad. Sus propias palabras han alimentado la primera investigación, sus testimonios constituyen la base del vídeo, y muchas entrevistas en los medios de comunicación se han realizado con su colaboración. Ahora bien, es inquietante constatar que estos jóvenes, que ayer no interesaban a nadie, se convierten en algo atractivo ¡por el hecho de ser analfabetos! La prensa está ávida de estas realidades que puede denunciar. Los periodistas buscan los casos peores, para denunciar al sistema escolar, o quieren conmover al público con «finales felices» de personas que han triunfado sobre su analfabetismo.

A nuestro pesar, nos hemos visto de repente mezclados en este entusiasmo, sin medir siempre las consecuencias. Ante este interés, los jóvenes reaccionaban terminando por decir lo que se

esperaba de ellos. Sorprendidos, les escuchábamos decir que no habían aprendido nada en el colegio y que, desde que estaban en el Buzón de correos, su vida había cambiado radicalmente. ¡Lo que estaba lejos de la realidad! Los jóvenes se convertían en inocentes juguetes en manos de los medios de comunicación. Para ellos que tienen dificultades en medir el tiempo, esta súbita revisión de su vida no era nada provechosa. Recuerdo muy bien la indignación de Alain ante su foto aparecida en primera plana del periódico La Presse, con citas tergiversadas de lo que había dicho en toda confianza.

Por tanto, hay que ser muy prudente en cuanto al papel que pueden desempeñar los jóvenes en la tarea de sensibilización, para que éstos puedan sacar algo valioso y positivo. No son animales del zoo que hay que pasear para satisfacer la curiosidad de los amantes de los escándalos.

- Es importante no confundir sensibilización y captación

La sensibilización puede tener algún efecto sobre la captación, pero este efecto es incierto, indirecto. El reclutamiento es una tarea totalmente diferente, mucho más concreta y que exige mucho más, que requiere las cualidades del animador y no las del intelectual que explica y reflexiona.

El reclutamiento

El reclutamiento es una operación fundamental para el funcionamiento de un servicio como el nuestro. Nuestro desafío es importante, ya que no es fácil llegar a las personas analfabetas. Por un lado, muchas de ellas no ven cómo un problema lo que la sociedad considera que lo es. Por otro lado, las personas analfabetas, por lo general, no recurren a los recursos públicos o comunitarios. Se las arreglan como pueden, contando sobre todo con la ayuda de su entorno inmediato. Los que quieren aprender a leer viven a menudo su analfabetismo como una tara que hay que ocultar.

Los jóvenes viven una situación que hace que el reclutamiento sea todavía más difícil. Acaban de dejar el colegio y tienen ganas

de conocer otra cosa: encontrar trabajo, desenvolverse por sí mismos, «vivir su vida». Ponen momentáneamente una cruz sobre el aprendizaje «escolar» e intentan triunfar en otros ámbitos. Ofrecemos un servicio necesario, pero difícil de «vender», en especial a los interesados. Nuestra tarea consiste en hacer saber a los jóvenes que hay recursos para ellos y que podrán utilizarlos cuando sientan la necesidad. Cuanto menos intermediarios haya entre los jóvenes y nosotros, mejor es el reclutamiento.

Los medios conocidos de reclutamiento son los artículos en el periódico regional, un folleto sencillo y atractivo, las visitas a organismos comunitarios y públicos para dejar carteles, folletos y ver a los responsables. Durante mucho tiempo hemos empleado estos medios, pero no han dado los resultados que esperábamos. Después de cuatro años, el Buzón de correos es conocido como un recurso fiable y serio. Sin embargo, el número de participantes no ha aumentado mucho, manteniéndose entre veinte y veinticinco jóvenes en el territorio de Longueuil y los alrededores.

¿Por qué se estancaba el reclutamiento? Es fácil sentirse culpable e imaginarse que los jóvenes no están satisfechos con lo que se les ofrece. Sin embargo, no somos responsables de que la alfabetización no sea una necesidad esencial, como lo es alimentarse, vestirse y tener una vivienda. No somos responsables de que la alfabetización sea un proceso largo y exigente que confronta a las personas a sus fracasos anteriores, y cuyos resultados no están garantizados. Pero me parece también que nuestra labor de reclutamiento se hacía de forma tímida y limitada.

A través de nuestra acción, podemos tener una influencia en los entornos donde se puede conocer el analfabetismo. Debemos ser animadores fuera del local, antes de iniciar el proceso de alfabetización. Y eso es lo que exige más. No es fácil planificar esta tarea, que debe hacerse en la calle, utilizando todas las ocasiones propicias.

El reclutamiento constituye una tarea crucial que implica una continuidad, objetivos, un plan de acción y la designación de responsables. Esta tarea se parece a la de un trabajador «en la calle»: significa SALIR de la asociación, ir a distribuir folletos y hablar con la gente en el metro, a la salida de los bancos a primeros de mes cuando se pagan los subsidios sociales, en los centros comerciales, en los hogares juveniles... En

estas ocasiones, a menudo se vuelve a ver a las mismas personas, se aprende a conocer los problemas cotidianos, se convierte uno en una figura conocida. Se sabe dónde se reúnen los jóvenes, quiénes son las personas-recurso y los líderes del entorno. Este trabajo «en la calle» puede proporcionarnos mucha información sobre los jóvenes analfabetos, los que han abandonado los estudios, los que no tienen empleo. Puede permitirnos saber cuáles son sus preocupaciones, sus reticencias frente a la alfabetización.

La acogida en el organismo consolida el primer trabajo de reclutamiento. Es importante que este trabajo se haga de forma continuada y no sólo en septiembre y enero. Como la rotación es bastante elevada, los jóvenes interesados deben beneficiarse del servicio en cuanto hay una plaza libre. La eficacia de la acogida y la impresión positiva de la primera entrevista constituyen elementos que determinarán si los jóvenes seguirán con el proceso. Para una persona que acepta seguir los cursos, es necesario hacer al menos cinco entrevistas que no darán ningún fruto.

Deben evitarse, en la medida de lo posible, las listas de espera. La primera entrevista debe realizarse rápidamente, incluso si no hay plazas disponibles. Este encuentro permite comprobar si la asociación corresponde a las necesidades de la persona o si es necesario dirigirla a otro lugar. La entrevista constituye un compromiso adicional para la persona analfabeta, una ocasión de familiarizarse con el lugar y con las personas que frecuentan la asociación.

En el Buzón de correos, las primeras entrevistas duraban entre una hora y dos horas y media, nos tomábamos el tiempo necesario, ya que la entrevista constituye un momento muy revelador. No había un responsable de entrevistas, nos íbamos turnando para hacerlas. Eso nos permitía estar en contacto permanentemente con los jóvenes en lugar de estar confinados a la animación de talleres.

La entrevista se hace sólo con el joven: las personas que lo acompañan toman un café con otro animador en la cocina. La entrevista se realiza a partir de una serie de preguntas sobre el proceso escolar, la situación familiar, las experiencias laborales, las explicaciones del joven sobre sus dificultades y sus objetivos de aprendizaje. Utilizamos un test con tres niveles de dificultad

en francés y matemáticas. Además, hacemos preguntas de cultura general y de geografía. Durante la entrevista, evitamos tomar notas para no intimidar al joven. La transcripción de las informaciones obtenidas será muy útil para establecer perfiles precisos de los jóvenes que vienen a vernos y para mejorar nuestro trabajo con ellos.

Intentamos dar una respuesta como muy tarde, tres o cuatro días después de la entrevista. Si no hay plazas disponibles, intentamos llamar frecuentemente al joven para invitarlo a una fiesta, una velada informativa, en resumen recordarle que nos importa y que queremos que siga el proceso.

2. El equipo

Hay dos condiciones esenciales para formar parte de un grupo popular de alfabetización: experiencia o formación en la enseñanza, preferiblemente en primaria, y experiencia o capacidad de animación. No es fácil ser a la vez enseñante y animador. Hemos oscilado constantemente entre estos dos polos. A veces hemos dejado a un lado la pedagogía para vivir sólo las cenas, los encuentros, la animación con los jóvenes. Estábamos encantados del espíritu de grupo y de la afluencia al local, pero los progresos en francés no eran concluyentes. Posteriormente, hemos querido dar prioridad al contenido pedagógico. Nos hemos encerrado en nuestros despachos para preparar material extraordinario... ¡pero ya no teníamos tiempo de hablar con los jóvenes! En este caso, como en otros, es necesario buscar el equilibrio y evaluarse constantemente.

«Buenos profes»

El Buzón de correos fue concebido por cuatro estudiantes diplomados en enseñanza en el campo de la adaptación escolar. A pesar de que el equipo haya sufrido numerosas transformaciones desde sus inicios y de que en los equipos de alfabetización se tenga a menudo experiencias muy diversas, sigo convencida de que la experiencia en la enseñanza constituye un factor fundamental para la formación de un equipo, ya que nuestro cometido es enseñar a leer y a escribir. La formación en ortopedagogía ha dado un carácter especial al Buzón de correos; habíamos recibi-

do una formación destinada a estos jóvenes seis años antes. Habíamos conocido en nuestras prácticas de estudios las clases especiales y habíamos visto qué cualidades eran necesarias para enseñar en ese sector. Conocíamos los métodos de lectura, los programas escolares, los contenidos pedagógicos de la primaria.

Nuestra formación nos ha permitido estar más cerca de la escuela primaria y secundaria, tener acceso a ellas y comprender lo que ocurre realmente. La ausencia de lazos entre los profesores que dan clases en primaria y en secundaria y los que trabajan en la educación para adultos, sobre todo en los grupos populares, constituye un serio problema. Hay un muro de desconfianza y de desconocimiento que separa a los dos sectores, lo que parcela la tarea de la enseñanza y perjudica la visión de conjunto de la formación. ¡Cuántas veces nos hemos encontrado con profesores de primaria que no estaban interesados en la alfabetización, cuando los problemas de aprendizaje arrancan desde la primaria y van agravándose!

Hemos ido a ver a profesores de clases especiales en primaria para conocer sus métodos pedagógicos y el material que empleaban. Nuestra formación en «ortopedagogía» nos ha hecho más exigentes que la propia pedagogía. No queríamos crear, como en algunas clases especiales, un ambiente espontáneo de animación y contactos cálidos en el que el aprendizaje de la lectura se quedaba en último lugar. Queríamos ofrecer un programa que fuera lo más estructurado posible, permitir a los jóvenes evaluarse de forma gradual, exigir lo mejor de ellos mismos, lo que constituía la base de nuestra fe en sus capacidades.

Recursos pedagógicos

El trabajo de alfabetización es apremiante y exigente. Necesitamos renovar constantemente nuestros enfoques, evaluar nuestras acciones, definir nuestros objetivos, buscar el material adecuado. No se trata de volver a inventar la pólvora: ya se han hecho investigaciones educativas, y el material destinado a los niños de sectores desfavorecidos, las medidas de evaluación formativa, los métodos de aprendizaje de la lectura merecen ser estudiados detenidamente. Se trata de sacar lo que es útil y de adaptarlo.

En 1984, la pedagogía no era más que uno de los temas abordados en nuestras reuniones, donde se hablaba también de financiación, de funcionamiento interno, etc. Estas reuniones eran demasiado frecuentes (una por semana) y demasiado pesadas para ser eficaces. En 1987, organizamos reuniones de equipo mensuales consagradas únicamente a la pedagogía, preparadas y dirigidas por una persona responsable del informe, en el transcurso de las cuales teníamos tiempo de discutir sobre un tema y de profundizar en él en función de nuestra experiencia. También hemos recurrido a persona-recurso del sector de la enseñanza. Nos hemos reunido con otros equipos de alfabetización con el fin de intercambiar experiencias comunes: evaluación de los aprendizajes, estrategias a adoptar en el ámbito de las matemáticas, análisis de los fracasos, elaboración de un proyecto pedagógico.

Los más importante para el equipo, independientemente del tipo de recursos, es no encerrarse sobre sí mismo, admitir francamente los problemas y puntos débiles, definir las necesidades de formación y salir a buscar los recursos allí donde se encuentren.

Buenos animadores

No basta con ser un «buen profe» para trabajar en un grupo de alfabetización. Hay que considerarse también animador y querer actuar más allá del ámbito pedagógico, en la vida misma de los jóvenes. A menudo, establecemos el lazo con los jóvenes y proporcionamos el apoyo que les permite proseguir esa formación tan lenta y difícil gracias a la coherencia y a la calidad de nuestra acción. Si no ofrecemos ese apoyo, los jóvenes abandonan más fácilmente y no vuelven para contarnos sus problemas o sus éxitos.

Los jóvenes vienen a nosotros en busca de un apoyo global. No parcelan sus necesidades. Si acaban de vivir una separación de pareja, de abandonar un empleo, no estarán disponibles para el aprendizaje. Su universo es sensible a cualquier cambio importante. La ocasión de abandonar cursos difíciles y poco valorados se presentará a menudo. Debemos, por tanto, tener en cuenta todos estos factores de motivación y de desmotivación. Para

ellos, que vienen a pasar de seis a diez horas en el local, la asociación constituye un punto de referencia.

Ser animador puede significar muchas cosas, insignificantes y también fundamentales. Ir a comer a casa de Michel y de su amiga para ayudarles a tomar una decisión sobre si siguen adelante con un embarazo. Tomar café con André porque piensa en el suicidio. Quedarse a veces una hora después de la clase porque los jóvenes tienen simplemente ganas de charlar. Ayudar a Line que quiere dejar a su «chico» y al mismo tiempo solucionar su problema con la droga. Encontrar actividades para Robert, que se aburre. Cenar cada dos noches con jóvenes que llegan una hora antes de la clase. ¡Y que más!

Está claro que no hay que creerse Dios (o Teresa de Calcuta, según el caso) y querer solucionar todos los problemas. Somos en primer lugar y por encima de todo un grupo dedicado a la alfabetización y los jóvenes deben tenerlo claro. Pero hay que prestar atención, querer escucharlos y discutir, para después dirigirlos hacia los recursos adecuados. Sobre todo, no hay que dejar a los jóvenes aislados con sus problemas.

Recursos para la animación

El primer recurso es el propio equipo, que constituye un lugar de intercambio y de ayuda mutua. Un animador no debe llevar sólo el peso de su acción; todo el equipo debe apoyarle. Los jóvenes percibirán entonces la coherencia del equipo, y será un factor positivo para mantener un ambiente sereno. También hay que aprender a cuidarse; el equipo puede establecer un sistema de rotación para atender a los jóvenes.

Posteriormente, los recursos pueden proceder de distintas fuentes; lo importante es que nos permitan ver al joven en su conjunto y no como una persona analfabeta. La Oficina de Consulta Juvenil (BCJ) es un buen recurso: ofrece una serie de talleres y de conferencias sobre los jóvenes y el trabajo, la droga, la escuela, la sexualidad. Los Centros Locales de Servicios Comunitarios (CLSC) [2] pueden también ofrecer talleres interesantes so-

[2] Los Centros Locales de Servicios Comunitarios tienen entre otros cometidos la prevención en el ámbito de la salud y la organización de servicios comunitarios.

bre la salud de los jóvenes, la sexualidad. Las personas que trabajan en la prevención del abandono escolar pueden aportar conocimientos útiles, así como los grupos populares que se ocupan de alojamiento, prostitución, etc.

Recuerdo un encuentro de unas decenas de organismos populares que trabajan con jóvenes, dispersas por todo Québec. Nos habían convocado organizaciones religiosas para hablar sobre las prioridades de los jóvenes. Esas jornadas de intercambio fueron muy provechosas y nos permitieron situar la alfabetización en el conjunto de las necesidades de los jóvenes.

3. El entorno vital

Vamos a empezar por el ambiente de una cena: el «5 a 7» antes de las clases (recuerdo del otoño de 1986).

Johanne termina a toda prisa de hacer sus fotocopias; quiere tener tiempo para salir antes de que empiece el bullicio. Suena el teléfono; es Julie que tarda diez minutos en explicar que llegará un poco tarde. André llega, como de costumbre, el primero a las cinco. Va a comprar su comida al restaurante de abajo. A principios de mes, es la comida del día; a finales, es sólo algo de picar... pero entonces dice que no tiene hambre.

De repente se oye la radio; debe de ser Claude que acaba de llegar. Arrastrando los pies, va a tomar una coca cola a la cocina (¡habría que preguntarle si la paga alguna vez!). Después, vuelve a sentarse en el salón sin quitarse la cazadora de cuero, aunque haga un calor de muerte. Ginette llega y se instala en la cocina riéndose. Sin duda se toma un respiro en sus tareas de madre llegando pronto. Yo, tengo que comprar queso, voy corriendo y me cruzo con tres personas que suben. Enseguida somos doce en la pequeña cocina. Seis están sentados, intentan comer, mientras que los otros están de pie, entre las sillas y los armarios. El salón está vacío. Puede que Carole haya llegado; como es tímida, debe estar estudiando en el aula de su taller. En la cocina todo el

mundo grita, Denis come en los platos de los jóvenes. En el fondo a todo el mundo le gusta esto, ¡a parte que a mí claro!

Me duele la cabeza; intento pensar en mi clase, pero hay dos personas que me están hablando a la vez. ¡Tendría que hacerles comprender de una vez para siempre que no soy un magnetófono. Y estoy preocupada por Jean-Pierre que no ha dado noticias desde hace dos semanas...

Hay una discusión en el pasillo que bloquea la circulación; Denis habla con Lucie sobre unos artículos que hay en el tablón de anuncios. Johanne aprovecha la afluencia en la cocina y un silencio milagroso para recordar el orden del día de la próxima asamblea general y pedir a todo el mundo que vaya.

Fregamos los platos, cogiendo a dos chicos al azar, para dar ejemplo. Denis se ha escaqueado porque tiene que preparar el texto de lectura para su taller, y como son las seis y media... Claude acapara el teléfono desde hace media hora, hablando con su amiga; ¡sin duda considera que hay más tranquilidad aquí que en su casa! Debería ir a hablar con el nuevo, parece aislado en su rincón. Pero ha ido Alain, bravo. Michelle vigila la puerta; Pierre ya no la llama desde hace dos semanas y la única ocasión que tiene para verle es aquí. Juraría que es su mayor motivación para venir al Buzón de correos en este momento. Al contrario que Gérard y Manon: desde que están juntos, ya no se les ve.

Tres minutos más para que empiecen los talleres. Termino mi postre, cojo un último café al pasar. Los jóvenes ya se han instalado, menos Pierre que está empeñado en que Denis vaya a ver «su nuevo buga». ¡Rápido, ya son las siete!

Para los jóvenes, seguir los cursos es algo muy exigente. El ambiente del grupo y la disponibilidad de los animadores son factores fundamentales de motivación. Tenemos que crear y animar un «entorno vital»; eso empieza normalmente por una elección

adecuada del local. El Buzón de correos ha pasado por la experiencia de tres locales, los describiré rápidamente para resumir después las condiciones esenciales para la constitución de un entorno vital.

El primero era un pequeño local comercial de tres habitaciones situado en el segundo piso de una pizzería en la carretera de Chambly. Alrededor del local: una frutería, un garaje, un puesto de perritos calientes y un centro comercial. Era un barrio donde los jóvenes vivían y se sentían a gusto. En el interior del local, la decoración era espantosa, pero lo dejamos tal cual por falta de dinero y de tiempo. Cuando se subía por la escalera exterior, los jóvenes estaban sentados en los escalones hablando y mirando a la gente pasar. A los jóvenes les gustaba este local. Como no había lugar para aislarse, vivíamos juntos sin ningún ceremonial y sin miedo de manchar lo que fuera. El ambiente era muy acogedor. En esa época, nuestro material pedagógico era rudimentario y de mala calidad, pero nuestra disponibilidad no tenía límites. Cada joven nos fascinaba, y la alfabetización era un ámbito de aprendizaje y de sorpresas constantes. Permanecimos allí un año y medio.

El segundo local era muy diferente, al igual que nuestras expectativas; queríamos algo bonito, limpio y grande. Nos instalamos en el tercer piso de un edificio de la parte vieja de Longueuil. El local tenía seis habitaciones y suelo de tarima. ¡Una maravilla! Lo decoramos y compramos mobiliario de oficina. A los jóvenes no les gustó mucho este local ni el ambiente que había. Todo era demasiado funcional, demasiado utilitario. A veces la puerta de nuestro despacho estaba cerrada porque uno de nosotros quería trabajar tranquilo. Los jóvenes sentían que estaban de más fuera de las horas de clase y no se encontraban a gusto en barrio elegante de Longueuil. Además, la escalera interna que llevaba al tercero daba al local un aspecto de oficina. Después de dos años, volvimos a mudarnos.

El tercer local, en el que no he trabajado, parece una buena síntesis entre los dos anteriores. El Buzón de correos ha vuelto a un barrio popular, encima de un vídeo club. Alrededor del local: un restaurante popular, un garaje, tiendas y la vida de la calle. La escalera es exterior, a través de las grandes ventanas se puede ver el cruce de calles comerciales. El local es visible y se pue-

de acceder a él fácilmente. Todas las habitaciones dan a una gran cocina.

Destacaré algunas reflexiones sobre la búsqueda de un buen «entorno vital».

- *No se puede elegir un local en detrimento del barrio*

Aunque las habitaciones correspondan a nuestras necesidades y el transporte público permita acceder fácilmente al local, es inútil instalarse en una calle secundaria, donde no hay lugares para tomar café, hacer compras... Hay que evitar como sea instalarse en barrios a donde los jóvenes no van nunca.

- *Los jóvenes prefieren acceder directamente al local desde el exterior*

A los jóvenes les gusta sentarse en las escaleras o en el balcón; ven venir a la gente. Además, una puerta que da directamente sobre el exterior tiene la ventaja de que no da la impresión de que se entra en la sala de espera de una oficina, donde no hay que hacer ruido y esperar turno. El local debe parecerse más a una casa que a una oficina.

- *Hay que buscar un equilibrio entre los gustos de los jóvenes y los de los animadores*

Los jóvenes podrían tener una habitación para charlar sin molestar, mirar la televisión o escuchar música. En la práctica, no es fácil organizar un lugar así. Los jóvenes no vienen diariamente como nosotros, no tienen ideas comunes para la decoración, y a menudo lo que buscan es nuestra compañía. Pero se puede permitir que los jóvenes opinen sobre el acondicionamiento, la decoración y la utilización de las habitaciones.

- *Un local, incluso adecuado y en un buen barrio, no sirve de nada si no es accesible fuera de horas de clase*

Los jóvenes deben sentir que no molestan cuando acuden al local y que el local es también de ellos. Para eso, es necesario

tener un horario fijo y establecido para garantizar una permanencia. Estábamos abiertos de lunes a jueves, de 2 a 10. El viernes se dedicaba a las reuniones o a los congresos, y las mañanas al trabajo personal de los animadores.

Pero un entorno vital se crea en primer lugar con la disponibilidad y la presencia de los animadores. Los intercambios deben ser múltiples, espontáneos, no ser demasiado rígidos («De acuerdo, quieres hablar conmigo, ¿qué te parece el miércoles que viene a las dos y media?»). La disponibilidad consiste en abandonar una tarea para dedicar media hora, o más, a charlar con un joven. Consiste en aceptar que, durante la hora antes de que empiecen las clases, haya ruido, risas, tele y radio, idas y venidas continuas. La disponibilidad se vive de forma espontánea; los encuentros significativos se hacen a menudo en la mesa, fregando los platos o tomando un café. Eso no elimina en absoluto la necesidad de pedir a veces una cita, de ser más riguroso en las entrevistas; pero la disponibilidad espontánea debe constituir la base de la comunicación con los jóvenes.

- *Un lugar propicio al aprendizaje de la lectura en todas sus formas*

El aprendizaje de la lectura debe superar el marco de las clases y formar parte, poco a poco, de la vida de los jóvenes. Por eso hemos constituido, con la colaboración de la Biblioteca de la ciudad de Longueuil, una biblioteca con un centenar de libros nuevos, atractivos y fáciles de leer: comics, libros para los hijos de los participantes, fábulas, novelas cortas, libros de divulgación sobre la ciencia, la salud, los fenómenos naturales, etc. Los libros se colocan bien a la vista: se intenta fomentar la lectura presentándolos en las clases y organizando un sistema de préstamo personal. Todavía no es un servicio muy utilizado, pero el libro forma parte del paisaje visual. También compramos revistas que puedan interesar a los jóvenes; las dejamos en los talleres, en la cocina y en los aseos. Además, hay que poner muchos anuncios en el tablón para que los jóvenes se acostumbren a observar los mensajes escritos y a preguntarse sobre su contenido. Por tanto, hay espacio en los aseos para las pintadas (que nosotros mismos rellenamos a conciencia), tablones de anuncios donde se ponen las fotos de las últimas fiestas, recortes de periódico, un comic humorístico, etc. El orden del día de las

asambleas generales se coloca a la entrada para atraer la vista (cuidamos mucho la presentación visual de nuestros carteles). Para completar el cuadro, hay calendarios en los que se inscriben las fechas de las fiestas y de acontecimientos importantes, así como carteles de todo tipo. El local «expone» su razón de ser, y renueva constantemente el mensaje con el objetivo de mantener intacta la curiosidad.

De forma ideal, me hubiera gustado que el local fuera también un lugar para trabajar de forma individual y autónoma entre los talleres. Los jóvenes podrían tener acceso a material preparado con antelación en forma de fichas de trabajo graduadas y autocorrectoras, o de disquetes de ejercicios para trabajar con el ordenador. Los jóvenes habrían tenido así la posibilidad de adquirir hábitos de trabajo, responsabilizándose en relación con sus objetivos de aprendizaje. Nosotros estaríamos a su disposición, pero los jóvenes podrían perfectamente organizarse solos. Es un proyecto del que hemos hablado a menudo pero que no se ha convertido en una realidad.

IV. EL GRUPO POPULAR EN SU ENTORNO

1. Conocer el entorno

El grupo popular se introduce en un entorno que posee su propia historia, sus propias características en lo que se refiere a la población, a la economía, a la vivienda, a la educación. Introducirse en su entorno supone tomar la decisión de conocerlo bajo todos sus aspectos. Conocer una ciudad, un barrio, es descubrir, a través de las lecturas, de los encuentros y de los paseos, la historia de la ciudad, la tasa de delincuencia, de suicidios, de abandonos escolares, las diversiones, los enfrentamientos populares, los desplazamientos de población. No es algo fácil, el trabajo diario es ya tan absorbente que se corre el riesgo de olvidar hacer esta investigación sobre el entorno.

El Buzón de correos se encuentra en Longueuil, ciudad cercana a Montreal, que no posee evidentemente los mismos servicios e infraestructuras que la metrópolis. Longueuil es un «pueblo grande» que ha sufrido un desarrollo urbano muy desordenado. Unos al lado de otros, se encuentran enormes centros comercia-

les, antiguas casas de campo, edificios de oficinas, pisos de alquiler modesto. La ciudad no está dividida en barrios como Montreal; las parroquias siguen siendo muy activas en lo referente al ocio de los jóvenes y de las personas mayores. Longueuil tiene dos CLSC, tres centros Trabajo-Québec y tres escuelas secundarias en un radio de cuatro kilómetros cuadrados. A ello hay que añadir dos bibliotecas, un instituto y una única estación de metro, lugar importante de encuentro ya que es también la estación término de todas las líneas de autobuses de Rive-Sud.

Según el censo de 1981, hay 125.000 residentes, de los cuales un 22 por 100 tiene entre quince y veinticinco años. Los grupos populares están bastante bien representados: casi todos los que trabajan en el sector se conocen más o menos bien. La ciudad ofrece ayuda a estos grupos, así como la posibilidad de utilizar locales y servicios de imprenta, pero su prioridad sigue siendo organizar actividades deportivas para los jóvenes. Las comunicaciones entre grupos populares, así como con los organismos públicos, son más fáciles en una ciudad como Longueuil que en la pesadez burocrática y el anonimato de Montreal. Pero a pesar de cuatro años de trabajo en esta ciudad, mi conocimiento del entorno sigue siendo escaso y se limita sobre todo a los grupos populares y a los organismos públicos que tienen relación con los jóvenes.

El conocimiento del entorno es necesario si se considera a los jóvenes analfabetos como seres plenos con múltiples necesidades, de las cuales saber leer y escribir es una más. Como la mayoría de los jóvenes de su edad, los jóvenes analfabetos están muy preocupados por encontrar un empleo; es para ellos la condición mínima indispensable para entrar de verdad en el mundo de los adultos y tener una cierta autonomía económica. Los jóvenes también quieren irse del domicilio familiar, encontrar una vivienda, establecer una relación amorosa. Al igual que la idea de la pareja, la idea de tener un hogar propio produce una sensación de libertad real con respecto a los padres. Eso no significa que los proyectos duren mucho tiempo, pero siguen siendo una prioridad en el espíritu de estos jóvenes.

Para algunos, hay otros problemas más urgentes: solucionar una separación difícil, salir de la droga, encontrar un piso después de una estancia en una casa de acogida, enfrentarse a problemas psiquiátricos. Y, aún siendo analfabetos, muchos sólo han

venido a la entrevista y han vuelto a su mundo sin que hayamos podido ayudarles realmente. Al menos sabíamos que conocían nuestro organismo y podían volver.

Tenemos, por tanto, que considerarnos uno de los eslabones de una cadena de cooperación que une a los organismos que responden a las necesidades de los jóvenes. El conocimiento mutuo de los servicios y la orientación rápida y directa son indispensables.

2. Los grupos comunitarios

Nuestros aliados más próximos para responder a las necesidades de los jóvenes siguen siendo los otros grupos comunitarios. Compartimos con ellos objetivos similares, una estructura flexible y reivindicaciones comunes. Es cierto que, al principio, cada grupo piensa que es el más importante. Esta actitud no beneficia en nada al trabajo que realizamos. Por el contrario, si queremos aprender de los otros y conocer mejor nuestro entorno, debemos desarrollar la apertura de espíritu y la franqueza.

Podemos establecer nuestras alianzas comunitarias en dos ejes: en un eje horizontal, con los que se dedican a la alfabetización popular, y un eje vertical, con los que trabajan con jóvenes.

Los recursos juveniles

Los organismos de Longueuil con los que tenemos relación son: la Oficina de Consulta Juvenil, la Casa de los Jóvenes, el Entretiempo (alojamiento a corto y medio plazo), los Jóvenes Recuperados (programa de empleo), el SEMO [3] (antes de su desaparición en 1986), la Juventud Obrera Católica (JOC).

Trabajamos a menudo con los mismos jóvenes por motivos diferentes. El Buzón de correos ha pertenecido a una mesa de concertación juvenil en Longueuil durante varios años. Esta coalición quería definir una serie de reivindicaciones para los jóvenes, ofre-

[3] Servicio Externo de Mano de Obra: servicio relacionado, sobre todo en cuanto a la financiación, con un servicio de colocación y de mano de obra en Canadá.

cer ayuda a los grupos, establecer una mayor coordinación frente a los poderes municipales, provinciales y federales. Esta participación nos ha aportado mucho. Hemos aprendido a conocer mejor nuestro entorno, sus recursos, sus proyectos. Nos hemos comprometido a defender a los otros grupos cuando se trataba de cerrar servicios, de la disminución de una subvención o de injerencia externa. Juntos hemos podido elaborar una postura común sobre los servicios que se habían de crear en Longueuil para responder a las necesidades de los jóvenes y sobre la ayuda que esperábamos de la administración municipal y de los organismos públicos.

Por nuestro lado, hemos explicado el analfabetismo, fenómeno poco conocido para los animadores de grupos juveniles que, sin embargo, a menudo sospechaban de su existencia. Hemos compartido nuestras experiencias sobre las ramificaciones de la adaptación escolar, las vías, a menudo sin salida, que suponen la formación profesional de primer ciclo y las prácticas en empresas. Gracias a nuestro trabajo, los grupos juveniles se preocupan más del aspecto educativo de su proyecto y lo defienden ante los poderes públicos interesados.

Desde hace varios años, mantenemos una estrecha relación con el organismo de los Jóvenes Recuperados. Esta empresa contrata a jóvenes para la acogida y clasificación de papel. Los jóvenes son formados para el empleo y la toma de responsabilidades. El objetivo es darles una experiencia positiva de cuatro a seis meses de trabajo y de facilitar su inserción en el mercado laboral. Muchos de nuestros jóvenes han realizado un período de prácticas con los Jóvenes Recuperados. Podíamos hacer un seguimiento, ya que continuaban viniendo a clase por la tarde y la empresa lo tenía en cuenta en su horario de trabajo. Nos comunicábamos a menudo con los animadores para seguir los progresos y hablar de las dificultades. Para muchos jóvenes, esta experiencia les habrá permitido encontrar un empleo estable.

Las colaboraciones en la orientación entre grupos juveniles no se hacen de forma burocrática. Conocemos a las personas que trabajan en los organismos y sabemos que los jóvenes serán recibidos rápidamente y sin ceremonial. Para mantener una relación armónica, la comunicación con los grupos debe ser continua. No hay que fiarse de la reputación, buena o mala. Hay que ir a verlo, conocer y darse a conocer, ya que las estructuras son flexibles y

la rotación de personal bastante elevada. El Buzón de correos invita a los diferentes organismos a su local aproximadamente una vez al año. Eso permite discutir, enseñar nuestro material de trabajo el vídeo, presentar a los miembros nuevos del equipo. Este conocimiento mutuo ayudará a los animadores cuando haya que orientar a los jóvenes al lugar adecuado.

La Agrupación de Grupos Populares de Alfabetización de Québec. Desde su fundación, el Buzón de correos pertenece a la Agrupación de Grupos Populares de Alfabetización de Québec (RGPAQ). Hemos participado en todas las asambleas, hemos participado en comités de trabajo y en el comité de coordinación. La Agrupación es primordial para nosotros. No existe sólo para permitirnos reivindicar mejores subvenciones. La alfabetización es una preocupación social cada vez más extendida en diferentes sectores de la población. Es urgente consolidar las soluciones de recambio al sistema escolar tradicional. No hay sólo una vía de acceso al conocimiento y las organizaciones no gubernamentales lo demuestran organizando la formación a menor escala, según las necesidades de las diferentes poblaciones a las que sirven.

La educación popular está constantemente bajo la amenaza de la extinción o de la recuperación. En Québec, el gobierno destinó veinticinco millones de dólares en 1989 a programas de alfabetización. Los grupos populares sólo recibieron dos millones, presupuesto congelado año tras año.

Debemos constituir un movimiento nacional para asegurar la supervivencia de la educación popular. Gracias a la Agrupación, ponemos en común reflexiones y análisis fundados en nuestras respectivas experiencias. Ampliamos nuestra visión de la alfabetización gracias a los grupos que trabajan en el medio urbano y rural, con grupos diana. Cada grupo contribuye a enriquecer la visión de conjunto.

Desde su fundación, la RGPAQ ha contribuido a plantear el problema en los ámbitos político y social, para despertar a la opinión pública así como a las autoridades políticas. A pesar de que se nos reconoce como un socio esencial a nivel nacional y a nivel internacional (UNESCO y Consejo Internacional de Educación para Adultos), la RGPAQ y los grupos que pertenecen a ella sacan pocos beneficios económicos.

3. Los socios «no organizados». El entorno inmediato de las personas analfabetas

Nuestros socios en la labor de alfabetización son en primer lugar las personas que conocen a los jóvenes. La colaboración que deseamos no debe percibirse como una injerencia paternalista, ni como la conclusión de que los jóvenes no pueden valerse por sí mismos. El entorno inmediato incluye a los padres, la pareja, los amigos, los hermanos y hermanas de los jóvenes que acuden al organismo. Su actitud puede influir mucho en el comportamiento de los jóvenes ante el aprendizaje.

Muchas personas próximas viven el proceso de alfabetización del joven con un sentimiento de indiferencia y de desprecio. Nunca hacen preguntas, no ofrecen ninguna ayuda concreta al aprendizaje. Ya han adoptado el juicio del colegio y colocado al joven entre los «incapaces». Este desprecio agobia al joven y le deja totalmente desprovisto como en la época de colegio.

En algunos casos, por otro lado, las personas próximas son demasiado protectoras; escriben las cartas, saldan las facturas, leen el correo, llevan al joven a donde debe ir. Incluso si la intención es loable, esta actitud reconoce la pasividad y genera una falta de confianza y de iniciativa ante las gestiones a emprender. La ayuda constante de las personas próximas resulta agobiante. La persona analfabeta se siente impotente, pasiva, y se acostumbrará progresivamente a esta dependencia que le hace sentirse segura.

Sin embargo, las personas próximas saben a veces ayudar: reconocen la situación de analfabetismo y se informan sobre los progresos realizados, aportando a la vez una ayuda adecuada. Animan constantemente al joven en su proceso, sin por ello hacer las cosas por él. En primer lugar, y por encima de todo, las personas próximas quieren a la persona tal y como es y la consideran *normal.* Es la base de toda interacción que debemos buscar con el entorno. De lo contrario, el entorno vital del joven seguirá siendo un obstáculo a la alfabetización.

Muchas veces, las personas del entorno del analfabeto no saben cómo hacer para ayudar. No tienen una visión clara de lo que hay que hacer, dan una importancia enorme a aprendizajes superfluos o inadecuados. El grupo popular debe implicar a las per-

sonas próximas al proceso de alfabetización para hacerles desempeñar un papel constructivo en el aprendizaje.

Eso puede hacerse invitando a la gente a asistir a una clase o a las veladas de fin de curso, cuando se presenta el resultado del trabajo. Los jóvenes tienen ocasión de mostrar sus trabajos y de explicar sus objetivos de aprendizaje. Pueden organizarse encuentros especiales sobre nuestra metodología de trabajo, sobre el analfabetismo en general, para ayudar a la gente a ver el problema de forma global.

Este trabajo hace posible una colaboración que el colegio no consigue siempre obtener: acercarse al entorno vital, permitir que las experiencias circulen en ambas direcciones. Ya que si la asociación tiene cosas que transmitir, lo mismo es cierto para el entorno. Esta información mutua será muy provechosa para comprender los bloqueos de algunos jóvenes y la forma en que viven fuera de este lugar limitado que es el grupo de alfabetización.

En el Buzón de correos, hemos emprendido este trabajo sin darle una forma estructurada ni objetivos precisos. Hemos invitado «a los colegas» de los jóvenes a las fiestas de Navidad y a las veladas de fin de curso. También hemos celebrado veladas de «puertas abiertas» al principio y al final de las sesiones. Teníamos miedo de parecer partenalistas al ir a buscar a los padres. Sin embargo, hemos podido constatar que los jóvenes se alegran de que conozcamos su entorno. También están satisfechos de que se acceda libremente a su lugar de formación, de enseñar los trabajos que realizan, los libros o los textos que leen, el proyecto colectivo en curso. Cuanto más estrechos y constantes son los lazos entre el exterior y el interior, más posibilidades hay de que se realice la transferencia de conocimientos.

Las personas-recurso del entorno

Todos nuestros posibles aliados no están organizados en redes colectivas. Algunos grupos o individuos son socios esenciales porque trabajan desde hace tiempo en su barrio, porque son conocidos y respetados y conocen las necesidades de la gente. Puede tratarse del responsable del mostrador de ropa de segunda mano instalado en el sótano de una iglesia, del cura de una

parroquia, del propietario del taller de la esquina, del gerente de una caja popular. Estas personas trabajan de forma aislada y a menudo a la sombra. Hay que darse a conocer por ellas de forma directa. Tienen una experiencia muy valiosa. Hay que hablarles de lo que hacemos, invitarles a que vengan a visitar el local, incitarles a que nos envíen a los jóvenes con los que se encuentran y de los que conocen las lagunas. Este contacto contribuirá a una mejor inserción en el entorno y permitirá establecer múltiples redes de orientación en la labor de reclutamiento.

4. Los organismos públicos. Los establecimientos escolares

Estamos en contacto con tres sectores de la enseñanza pública: la primaria, la educación para adultos, sector de la alfabetización, y las escuelas para casos de abandono escolar. Con las escuelas primarias, tenemos relaciones esporádicas y espontáneas, que se deben sobre todo a la iniciativa de profesores interesados por nuestra práctica. Nos gustaría poder ver de forma más regular a los equipos de las escuelas primarias, pero no se ha hecho todavía. Y sin embargo, es en esa etapa cuando se determina el fracaso o el éxito escolar.

Con el sector de la alfabetización de la Comisión escolar de Chambly, hemos mantenido relaciones siempre. En 1984, los presupuestos de las comisiones escolares de Quebec eran más limitados y pudimos aprovechar para entrar en contacto con los jóvenes que estaban en lista de espera. La colaboración se ha modificado cuando los presupuestos de alfabetización en las comisiones escolares aumentaron, mientras que los de los grupos populares se estancaban. Esta situación de desigualdad ha hecho siempre que nuestra relación con la Comisión escolar sea delicada. ¿Cómo establecer una relación respetuosa de las competencias mutuas cuando uno de los dos socios está subfinanciado, y su propio futuro amenazado? ¿Cómo pueden discutir en plano de igualdad un organismo gestionado por un equipo de cuatro personas y que ofrece servicio a veinticinco jóvenes, y una comisión escolar que imparte cursos a más de 400 personas y administra un personal de cincuenta trabajadores?

El reconocimiento de la educación popular se hace en el ámbito político. Las comisiones escolares no son las «enemigas»,

aunque estén claramente privilegiadas a costa nuestra. No son ellas las que podrán modificar la situación. Es necesario un cambio de orientación política en el desarrollo de la alfabetización a largo plazo. Como decía el representante de una comisión escolar durante una reunión regional: «Los grupos populares tienen libertad y mucho margen para determinar su trabajo, pero no tienen dinero». A nosotros nos pasa lo contrario, tenemos dinero, pero estamos sepultados bajo los papeleos administrativos y tenemos poco margen de maniobra.

La colaboración con la Comisión escolar de Chambly ha sido lenta; era necesario vencer la desconfianza mutua. Como estábamos convencidos de la importancia de nuestro trabajo, que no reemplazaba al colegio sino que constituía un servicio diferente, hemos dado a conocer claramente nuestra orientación. Eso ha permitido instaurar un clima franco y abierto. Pero toda colaboración es sobre todo una cuestión de contacto personal. Nuestra apertura y la de la dirección del sector de la alfabetización han sido determinantes a la hora de crear una relación positiva.

Las relaciones con las escuelas que acogen casos de abandono escolar han sido siempre débiles y discontinuas. Hemos intentado acercarnos, ya que queríamos conocer los objetivos del programa de primero de secundaria para dirigir bien a los jóvenes. Pero la desconfianza es fuerte; los responsables de la escuela de casos de abandono de Longueuil se han sentido atacados por nuestro trabajo y nuestras intervenciones públicas. Y como varios jóvenes han hablado sin miramientos de sus experiencias negativas en las clases especiales de esa escuela secundaria, eso ha perjudicado a nuestras relaciones. Aunque la idea no era designar a un culpable del analfabetismo en los jóvenes, se ha interpretado en ese sentido. Las susceptibilidades son muy grandes en la secundaria cuando se trata de analfabetismo.

Creadas a título experimental hace algunos años, las escuelas para casos de abandono han ido surgiendo en todo Québec. Su principal cometido es permitir a los jóvenes que han abandonado sus estudios secundarios terminarlos. Debido a esto, forman parte de la enseñanza primaria y secundaria, a pesar de recibir sobre todo a adultos. Esta relación de las escuelas para casos de abandono con la enseñanza primaria y secundaria tiene como consecuencia alejarlas de la enseñanza para adultos. A menudo estas dos estructuras existen una al lado de la otra sin conocer-

se y ofrecen programas similares. Hay un desdoblamiento de servicios y los jóvenes se ven a menudo tambaleados entre los dos antes de encontrar el recurso adecuado.

Los jóvenes analfabetos son, pocas veces, candidatos para las escuelas de casos de abandono. Sus necesidades de aprendizaje se sitúan a nivel de la primaria, incluso aunque a veces tengan un «diploma» de formación profesional de primer ciclo. La organización de los cursos en las escuelas para casos de abandono se parece a menudo a la de los institutos. Cada uno va a su ritmo y debe ser autónomo en su proceso de aprendizaje. Las clases especiales no son experiencias muy concluyentes para iniciar a los jóvenes en esta forma de trabajo.

Las escuelas para casos de abandono no alfabetizan; eso no forma parte de los cometidos de la secundaria. Pero ellas también se ven confrontadas al problema del fracaso escolar; empiezan a ofrecer clases de conocimientos previos para acceder a primero de secundaria. No es evidente que las clases de conocimientos previos, como ocurría antes con las clases de adaptación escolar a la secundaria, conduzcan al programa ordinario. ¿Se trata de otro apartadero? ¿Cuál será el interés de un joven, que ha pasado su escolaridad en las clases especiales y que se encuentra, en una ramificación así, en la escuela para casos de abandono? Es preferible que un joven se alfabetice y se plantee objetivos realizables para funcionar en la sociedad, en vez de perder el tiempo en clases que pretender conducir a la secundaria sin llegar verdaderamente nunca.

La formación general ofrecida a los adultos sigue siendo una red de estancamiento cerrada, verdadero laberinto para un joven que tiene dificultades. Algunos se pasarán así varios meses entre la escuela para casos de abandono, la vuelta a las clases previas y la enseñanza para adultos en el sector de la alfabetización. Este tambaleo acabará con la motivación de algunos y llevará a muchos otros a vegetar en clases inadecuadas.

Los otros organismos públicos

Debemos investigar los recursos de los organismos públicos del entorno: los centros federales y provinciales de empleo, los CLSC, los hospitales, los talleres de trabajo subvencionados, el

Palacio de justicia. Estos organismos están en contacto con los jóvenes, independientemente de que éstos lo quieran o no. Debemos darnos a conocer por ellos, ya que, para colmar las lagunas de formación, sólo conocen la enseñanza para adultos o las escuelas para casos de abandono. Para los jóvenes, estas soluciones conllevarán a menudo el fracaso, ya que les son impuestas y que la estructura escolar propuesta les recuerda demasiado a sus fracasos anteriores.

Los organismos públicos están en contacto con mucha gente; su radio de acción es amplio, los servicios que ofrecen son diversificados y poco conocidos. Los CLSC imparten cursos sobre sexualidad, ofrecen centros de salud para los jóvenes, servicios de interrupción del embarazo, guarderías, cursos de preparación al parto. Los organismos que se ocupan del empleo para minusválidos psíquicos ofrecen servicios de consulta y de evaluación. Los centros de mano de obra ofrecen programas de reinserción destinados a las mujeres, etc.

Nuestra acción ante estos organismos debe ser planificada y enérgica, ya que no se trata de un trabajo fácil. Los organismos públicos quieren conocer a los grupos populares en la medida en que éstos quieran darse a conocer. Los primeros pasos deben siempre partir de los grupos populares. Hay que armarse de valor, llamar varias veces, seguir el laberinto burocrático, tener paciencia. El contacto es difícil de establecer, los equipos de trabajo son grandes y no se sabe siempre quién es la persona con quien contactar. La agenda de trabajo parece estar siempre muy cargada y los funcionarios no ven siempre la necesidad de recibirnos para hablar de analfabetismo. Cuando por fin conseguimos una cita, debemos plegarnos a las presiones administrativas.

V. CONCLUSION

No se puede evaluar el trabajo del Buzón de correos únicamente en función de los progresos en alfabetización, teniendo en cuenta el carácter difícil y exigente de este cometido. He aquí, por tanto, mis propios criterios de éxito para juzgar la eficacia del trabajo de animación que sostiene y que envuelve el proceso de alfabetización.

— Que los jóvenes que abandonan la formación sin éxito se mantengan en contacto con el organismo. Si han podido encontrar un empleo, que se sientan menos tímidos, que estén más a gusto; eso refleja sin duda la calidad de nuestro trabajo. Hay que establecer *una relación de confianza a largo plazo* con los jóvenes, para que puedan controlar la alfabetización y emprender el proceso a su ritmo. Jóvenes que se las arreglan, que hablan del organismo a otros, que vuelven a vernos porque se preocupan por el aprendizaje escolar de sus hijos, todo ello constituye criterios de éxito.

— Que el organismo se integre en su entorno social y que sus socios sigan viendo en él un recurso fiable, íntegro, permanente. Hay que ser conocido y reconocido tanto por los organismos comunitarios como por los organismos comerciales, los poderes municipales, los organismos públicos. Este reconocimiento del entorno requiere un trabajo paciente y continuado; es esencial para la supervivencia de la asociación, sobre todo frente a las limitaciones presupuestarias y a las tentativas de recuperación. Nuestro trabajo de animación sólo es válido si contribuye a crear *relaciones de solidaridad en el entorno.* Y de la misma manera, sólo somos eficaces como recurso si conocemos bien el entorno y sus características.

— Que el equipo de trabajo, así como el consejo de administración que le apoya y le supervisa, estén en constante evolución. La alfabetización es un trabajo demasiado delicado para que se haga de una forma rutinaria y no comprometida. La fuerza de la asociación depende esencialmente del *entusiasmo y de la vitalidad de su equipo.* Eso es lo que explica la fragilidad de los organismos con fines no lucrativos, cuyos presupuestos no permiten constituir equipos estables. Como animador, hay que tener la franqueza y el valor de cuestionarse y de irse si se está vacío. El trabajo en un grupo popular es muy exigente e ingrato; no es razón para hacerlo de forma burocrática y minimizar esfuerzos. Sin un equipo decidido a hacer animación y a asumir la innovación en la alfabetización, el organismo está condenado a desaparecer.

— Que la alfabetización siga siendo el fundamento de nuestro trabajo de animación. La alfabetización es un ámbito relati-

vamente nuevo y exigente. Todavía queda todo por hacer, ya sea investigación-acción, elaboración de instrumentos de evaluación, elaboración de objetivos y de contenidos de aprendizaje, creación de textos adaptados a los adultos, introducción a la informática, evaluación de los conocimientos adquiridos... La alfabetización debe *hacerse en la investigación y la experimentación,* pretendiendo a la vez los mejores resultados posibles.

— Que el trabajo que hacemos consiga transformar los lazos establecidos en la red de los jóvenes analfabetos. Que el «chico» o la madre del joven adopte nuevos comportamientos ante la lectura y ante el joven, para que éste se sienta a gusto y para que pueda adoptar nuevas actitudes de «lector». Nuestro trabajo sólo puede dar resultados si permite modificar, cambiar radicalmente las relaciones anteriores creadas en torno a la lectura.

Estos cinco puntos resumen mi forma de ver las estrategias de animación en la alfabetización en un grupo popular. Eso no impide que sueñe con otra forma de concebir la alfabetización. Y como nada es imposible, les dejo con este sueño compartido por nuestro equipo inicial, compuesto por Pierre Stanton, Denis Bourgeois y yo misma, en el transcurso de discusiones interminables y llenas de energía.

Y si la alfabetización fuera...

Algo diferente a una escuela nueva y mejorada, de hecho lo opuesto al colegio, donde todavía se dan, de forma aislada, cursos, aprendizajes, evaluaciones, etc.

Sueño con un gran edificio comunitario donde se alojarían diversos grupos populares. Un objetivo común: ayudar a los jóvenes a desenvolverse, en todos los ámbitos. Podría haber un programa de trabajo sobre chapa, en el que los jóvenes aprenderían a arreglar coches, a preparar los presupuestos y las facturas. Podría haber un centro de recreo en donde los jóvenes se reunirían para ver vídeos, organizar un baile, planear un torneo deportivo. Al lado de la biblioteca, podría haber una guardería para los que vienen al centro; algunos jóvenes podrían jugar con los niños, supervisados por un equipo experimentado.

Y, naturalmente, podría haber un grupo de alfabetización, integrado en la vida real, integrado con las otras necesidades de los jóvenes, de forma sencilla y concreta, para las necesidades inmediatas y para la formación a largo plazo. Algunos jóvenes podrían ir únicamente al centro de recreo durante dos años antes de emprender un proceso de alfabetización; podrían así hablar de ello con los animadores, constatar la utilidad del proceso de alfabetización con motivo de la realización de un cartel para anunciar una película.

¿Y por qué no un taller de costura, un bazar permanente de ropa de segunda mano para la gente del barrio? ¿Y por qué no un organismo que se ocupara de los problemas de la droga y el alcoholismo? Basta con pensar que algunos grupos aceptarían compartir un espacio común, concertarse y organizarse de forma colectiva, sin perder su autonomía y sin convertirse en una gran «máquina». «Bastaría» también con tener suficiente dinero para alquilar o (¡qué maravilla!) comprar juntos un edificio.

¿Es posible que la alfabetización se integre algún día en las otras preocupaciones de los jóvenes (es decir en un mismo lugar, con equipos de trabajo en colaboración)? ¿Es posible que los jóvenes puedan, al mismo tiempo, aprender las bases del trabajo, del compromiso, prestando servicios en el barrio? ¿Es posible que eso sea una escuela diferente, una escuela de la vida, una escuela que responda a las necesidades del entorno? Dicen que son las utopías las que alimentan lo cotidiano. ¡Sobre todo, que no se les olvide soñar!

BIBLIOGRAFIA

Producciones pedagógicas

Jeune sait pas lire, vídeo en color de 39 minutos, realizado por Roch Christophe Payer, producido por el Buzón de correos, Longueuil, mayo 1985. (Solicitud: La Boîte à lettres, 112, rue Nobert, Longueuil, Québec, J4J 2Y9. Tel.: (514) 646 92 73.

La presse à idées, periódico de cuatro páginas con textos escritos por los jóvenes, encartado en el semanario regional de Rive-Sud en mayo de 1987. (Se puede conseguir el periódico y un informe sobre la experiencia en el Buzón de correos.)

Informes de investigación

Bourgeois, Denis y Roy, Sylvie, «S'alphabétiser après l'échec scolaire», ALPHA 86, Recherches en alphabétisation, bajo la dirección de Jean-Paul Hautecoeur, Ministerio de Educación, Québec, 1986.

Bourgeois, Denis, Roy, Silvie y Stanton, Pierre, *Sortir de l'école par la porte d'en arrière, être analphabète à 20 ans,* fotocopiado, La Boîte à lettres, Longueuil, agosto de 1984.

XVI.
PERTENECER A LA MASA
Y
DOMINAR LA PALABRA

UNA CULTURA ADULTA

José Luis Corzo
Julio Lancho

XVI.
PERTENECER A LA MASA
Y
DOMINAR LA PALABRA
UNA CULTURA ADULTA

1. LA CASA-ESCUELA DE SANTIAGO UNO DE SALAMANCA

Cuando llegan los chicos a la Casa-Escuela Santiago Uno de Salamanca para pedir una plaza, todos saben que la conseguirán mejor quienes más dificultades presenten, así que no suelen ocultar los problemas. Entran mejor los suspensos que los aprobados, mejor los difíciles que los fáciles. Mejor sin familia que con ella. Mejor sin poder pagar que con dinero. Algunos panoramas iniciales asustan de verdad. Sobre todo en lo escolar. Mayores de catorce años todos ellos, los hay que llegan hasta aquí con sólo cinco o seis cursos de EGB o un par de repeticiones en 6.º. Pésimos lectores, odian la escuela. Se sienten fracasados. Otros compañeros suyos han podido ir al Bachillerato, mientras que ellos no tienen más que este último tren de la Formación Profesional, y engañados por el señuelo de que no hay que estudiar, sino que se trata más bien de aprender un oficio. «El campo sí le gusta, ¿sabe usted? –suele decir su madre o el adulto que los trae–. Ahora, que los libros no se le dan. No le gusta estudiar, mire usted. No todos tienen la misma posición. En cambio su hermana, ya ve usted, con ocho años que tiene, está todos los días con su libro, sus cuadernos... Pero éste, eso sí, con su padre al tractor, a las vacas, ...lo que le manden.»

El educador que recibe siente en sus propias carnes el reto que comienza ese día. A ese muchacho hay que meterle en un ritmo de escuela a *tiempo completo* (sábados y domingos incluidos, menos uno al mes) sin que se dé cuenta: por una parte irá todos los días durante el horario escolar a la Escuela Agraria *Lorenzo Milani,* donde puede que ingrese en un curso especial de

adaptación hasta que alcance a los otros; por otra parte, en la Casa-escuela tendrá repasos diarios en los tiempos libres con algún estudiante voluntario, muchas actividades de grupo semanales y, sobre todo, **periódico.** La lectura del periódico es el instrumento milagroso para que ese muchacho desahuciado por los maestros se convierta en un estudiante activo.

Todas las noches, después de la cena, a las 22.15, la Casa entera se reúne para la lectura del diario. El maestro-educador lo hojea entre sus manos, sentado en el corro con todos, chicos y grandes, educadores y personal de la cocina, con Consuelo, el ama, también. Todos juntos, atentos, dispuestos a enterarse de lo que pasa en el mundo. El interés y la atención no los traen al llegar, hay que ponérselos día a día detrás de la oreja. (¿Cómo se las arreglarán esos maestros que sostienen que hay que empezar siempre por los intereses de los muchachos?). Para abrir el apetito aconsejamos empezar por lo más difícil y lejano a los chicos (no por el fútbol) y provocar, hurgar en la sospecha de quién sacará partido de la ignorancia de los jóvenes, por qué los distraerán tanto y los querrán al margen...

El maestro lee un titular y empieza a preguntar a unos y otros para asegurar la comprensión. ¿Qué significa tal palabra? ¿Dónde está ese país? («Señálalo en el mapa tú, Fulanito»). ¿Es rico o pobre?, ¿quién manda allí? ¿De dónde viene ahora este suceso?, ¿qué estaba pasando?, ¿qué consecuencias tiene? Y ¿no nos afecta?, ¿podemos lavarnos las manos? El truco didáctico principal es estimular la solidaridad. No dividir el mundo en españoles y extranjeros, próximos y lejanos sino en protagonistas y excluidos: sentir la cercanía de las víctimas de cada sitio y acontecimiento. Tirar de cada noticia hasta que se vea que nos afecta a nosotros o a otros de los *nuestros,* aunque lejanos. Y conectarla con todo lo posible ya sabido. No preguntar nunca a quien no sabe, sino, a cada uno, lo que sabemos que puede contestar, por simples que puedan resultar algunas cosas. Quien responde se afirma ante sí y ante los otros, aunque sea con el nombre del rey o de su hijo. En el periódico han logrado muchos chicos de Santiago Uno sus primeros éxitos escolares, su primera y única satisfacción intelectual. Tal vez lo que sabían lo habían aprendido fuera de la escuela; en la tele seguramente. ¿Qué mejor ocasión para conectar con la vida y la calle?

Una vez iniciado, este ejercicio multiplica por mil sus posibilidades y no hay más que verlo en los más veteranos. «Consultad al profesor de Historia», o «eso de economía, al de Matemáticas». «Pregúntale a tu abuelo, a ver si se acuerda...». Conviene que apunten cada día las palabras nuevas que aprenden y un par de sucesos de más interés; les servirá luego de calendario y referencia.

Sobre esta base diaria, de veinte a treinta minutos, se construyen muchas cosas: primero, el interés inagotable por cuanto pueda sucederles a los pobres del mundo; segundo, entrar con los mayores en cosas más serias y variadas y, sobre todo, la sospecha y la prueba diaria de que no todo lo que dicen los periódicos es verdadero y, desde ahí, el conocimiento minucioso de la industria informativa (propietarios, agencias, publicidad, presiones...). Esto es imprescindible hoy para guardar la libertad que te quitan cuando te informan mal.

Luego, se pueden seguir sucesos largos trimestralmente, deshacer noticias con mucho cuidado para verlas por dentro con trampa y todo, y redactarlas nosotros con las normas que siguen los periodistas, para no olvidar ya nunca la experiencia y hasta hacer un diario escolar en ocho horas, como La Bronca, (diario independiente de Santiago Uno) que sale de vez en cuando. Pero, sobre todo, se hacen ciudadanos informados, críticos, partícipes, que buscan la verdad.

2. LAS RAICES EN LA ESCUELA DE BARBIANA (LORENZO MILANI, 1923-1967)

Esta experiencia española de educación y alfabetización de adultos, en el sentido más amplio del término, tiene su origen y modelo en la obra del italiano Lorenzo Milani, cuyos alumnos montañeses de la minúscula parroquia de Barbiana (Florencia) escribieron en 1967 la *Carta a una maestra,* traducida al español en 1970 y de fuerte impacto en las experiencias que describimos.

La Carta a la maestra es el culmen y síntesis de la aportación del italiano, que moría unas semanas más tarde, a los cuarenta y cuatro años, vencido por su enfermedad. Pero no es su única aportación y debemos explicar ésta en su conjunto para comprender mejor nuestra propia experiencia educativa en España.

Milani es un converso doble: primero al cristianismo católico, al que vino desde el agnosticismo familiar (hijo de madre hebrea no practicante), cuando ya tenía veinte años, en plena guerra mundial. Segundo –y casi simultáneamente– a la solidaridad con los pobres y clases sociales desfavorecidas, a las que llegó desde su mundo familiar refinado cultural y económicamente.

La primera conversión le puso en la parroquia de Calenzano, en la periferia industrial de Florencia, durante la inmediata posguerra, cuando se salía del hambre, de la vida rural y atrasada de muchas zonas, y del fascismo perdedor, para encaminarse hacia el progreso, la libertad y la industria. El joven coadjutor de la parroquia, recién convertido al evangelio de Jesucristo, se encuentra frente a sus feligreses como ante un muro de prejuicios y condicionamientos tejidos por la propaganda y las modas, sin que la menor capacidad de razonar haya ofrecido resistencia alguna. Milani ve imposible que la Palabra vivificadora de su religión penetre lo más mínimo en aquellos espíritus limitados por la falta de palabra humana, el único vehículo, por lo demás, para su Palabra hecha carne. Decide entonces dedicar su trabajo sacerdotal a suscitar la cultura en aquellos jóvenes, principalmente, pasto de todas las propagandas, incluida la eclesiástica de peor estilo. Aparte la intuición teológica de no ver posible la fe en la Palabra de Dios sin escucharla en el único ámbito en que puede pronunciarse, el ámbito de lo mundano, Milani entiende que la palabra que nombra la realidad ha de decirla libremente cada uno desde su interior. Y eso es ser adulto: no aprender lo que otros han dicho, sino decir a las cosas su verdadero nombre. En ese eco interior, que usa las palabras del lenguaje común para llamar a cada realidad por el nombre que se merezca –y no por el que dictan otros– recibe el hombre la llamada de la realidad dirigida a él solo. Llamada y respuesta, el encuentro recíproco, en el que lo real se ilumina en su verdadero nombre y el yo de cada uno es citado a la causa de lo real, es el punto más alto de lo humano. (Para el creyente es punto también de encuentro con Dios.)

La proximidad a Paulo Freire, sin conocerse entre sí, es admirable; pero la segunda conversión de Milani hacia los pobres le proporciona la segunda parte –también freiriana– de su intuición pedagógica: los pobres están más cerca de la realidad. Colonizarlos, darles nuestras palabras de las cosas, es violentarlos y destruir con ello las posibilidades de una verdadera cultura libre,

además de liberadora. Porque Milani analiza exhaustivamente la colonización de los pobres por la cultura burguesa dominante. En medio de la euforia de la paz mundial, intuye todos los riesgos que hoy ya se han hecho realidad: la invasión de los medios de comunicación de masas en el tejido social, fabricando una cultura popular y una información habitualmente sesgada hacia los intereses capitalistas; la destrucción de la conciencia de clase que eso comporta y el alejamiento de los explotados hacia áreas tercermundistas, menos visibles desde aquí.

Milani dedica un libro –el único que escribe bajo su firma–[1] al estudio de la Iglesia, cómplice o no de esa dominación de los pobres a través de la cultura y la incultura. A pesar del prólogo largo de un arzobispo y del nihil obstat del cardenal de Florencia, el libro fue retirado de las librerías por inoportuno.

Pero todavía faltaban dos encontronazos más con las instituciones civiles de este mundo libre y democrático: con la magistratura y, mejor aún, con el poder legislativo, al que se remiten inexorablemente los jueces, y con la escuela obligatoria. El primero se debió a la defensa de la objeción de conciencia frente al servicio militar, con lo que se arrollaba también al ejército y al concepto de patria protectora de los intereses particulares; pero Milani deja muy claro, en línea con lo expuesto anteriormente, que la objeción de conciencia es el estado habitual del ciudadano moderno y no sólo frente a lo militar.

El texto más famoso, esta vez firmado por sus jóvenes alumnos de la montaña florentina, es el choque de Milani contra la escuela obligatoria, verdadera institución selectiva y domesticadora, en la que Milani ve, sin embargo, el último resquicio institucional capaz de cultivar la conciencia y la lucidez.

De esa experiencia, cuyo protagonista –itan amante era del protagonismo correspondiente a cada cual!– dijo que *la mayor infidelidad con un muerto es serle fiel,* ha brotado en España un Movimiento de Educadores Milanianos (MEM), integrado en la corriente de renovación pedagógica de los últimos años, que concibe la educación como una toma de postura frente a la domina-

---

[1] L. Milani, maestro y cura de Barbiana, *Experiencias pastorales,* Marsiega, Madrid, 1975. Citamos Ep.

ción y, en consecuencia, como una desadaptación más que su contrario: la integración en este mundo de hoy.

Sus técnicas didácticas se reducen a la toma de conciencia de la realidad desde los intereses de los últimos. Simultáneamente es una toma de la palabra, no menos histórica que la toma de la Bastilla, pero, naturalmente, cada día más expuesta a la ineficacia y a la dificultad misma de lograrla. El último acto es la acción, la actitud personal y colectiva que vaya brotando de la toma de posición en la conciencia.

Todo lo que venimos diciendo explica, siquiera levemente, el tremendo desconocimiento, cuando no el *malditismo,* del mensaje milaniano. Y es que Milani sitúa a los continuadores de su esfuerzo en el terreno poco propicio y resbaladizo de la paradoja. Este no pero sí consistente en sólo elaborar teoría pedagógica desde la praxis comprometida; en enfrentarse radicalmente con todo tipo de instituciones –desde la iglesia a la judicatura o al legislador, desde la escuela a los medios de comunicación de masas– respetando rigurosamente la ortodoxia de cada una de ellas; en colocarse enfrente de la cultura dominante reclamando sus logros para los oprimidos resulta incómodo y chocante en este mundo nuestro del arribismo y el pasotismo.

Pero de todas las paradojas posibles, la que más descoloca a los enseñantes de oficio es, de nuevo, la paradójica relación que mantiene con los métodos. Un creador de magníficos métodos didácticos, que por sí mismos hubieran significado una aportación relevante al acervo de la pedagogía, sólo les da una importancia muy relativa: *Con frecuencia me preguntan los amigos cómo hago para llevar la escuela y cómo hago para tenerla llena. Insisten para que escriba un método, que les precise los programas, las materias, la técnica didáctica. Equivocan la pregunta. No deberían preocuparse de* **cómo hay que hacer para dar escuela,** *sino sólo de* **cómo hay que ser** *para poder darla* [2].

Este pronunciamiento, y aquel otro que escribimos más arriba relativo a la infidelidad con los muertos, hacen casi imposible un seguidismo clónico que hoy padecen ilustres pedagogos vivos y muertos –Freire y Freinet a la cabeza–, de los que en muchos ca-

[2] Ep., p. 223.

sos se ha tomado el método y no la intención, descafeinando su mensaje. Viene esto a cuento porque las experiencias que se desarrollan en la Casa-Escuela Santiago Uno, en la Escuela Agraria *Lorenzo Milani* –ambas en Salamanca– y en otras escuelas y centros de adultos de las periferias urbanas y del medio rural españoles son, cada una de ellas, singulares e irrepetibles y voluntariamente heterogéneas. Lo mismo puede decirse de las aplicaciones metodológicas que en ellas tienen lugar: la lectura del periódico, la escritura colectiva, las visitas, los viajes...

Lo que une a todas estas experiencias es el *cómo hay que ser* más que el *cómo hay que hacer.* Por esto no separaremos el ser del hacer en la descripción de las estrategias educativas que abordamos a continuación.

3. EL PERIODICO PARA LA ALFABETIZACION Y LA CULTURA

Pongámonos de acuerdo primero sobre el sentido de la palabra cultura. Para los alumnos de Barbiana la *verdadera cultura, la que todavía nadie ha poseído, se compone de dos cosas; pertenecer a la masa y poseer la palabra* [3]. Según esto todos deberíamos estar incluidos en la categoría de los incultos y una grandísima mayoría en la de analfabetos. Fíjese bien el lector que no estamos hablando de la cultura convencional. Llevando al límite el razonamiento podríamos inferir que esa gran mayoría de *analfabetos* se situaría en los polos opuestos del espectro: la masa y las personas cultas (?) más alejadas de las preocupaciones de las mayorías.

Pero no todos los *analfabetos* ni todos los *incultos* son iguales. Unos, ignorantes del pálpito vital de la mayoría de sus semejantes, tienen la suerte de poseer la cultura que domina. Otros, integrantes de un mundo tradicionalmente más proclive a la cooperación, desconocen los mecanismos y las claves de esa cultura dominante.

---

[3] Alumnos de la escuela de Barbiana, *Carta a una Maestra,* Hogar del libro, Barcelona, 1982, p. 107. Citamos Cm.

El proceso lógico de *culturización* y *alfabetización* pasaría, para unos, por el reconocimiento y la práctica de valores en desuso como la solidaridad, y, para otros, por el aprendizaje de esas claves de la cultura oficial –poseer la palabra– sin abandonar el propio mundo cultural. No obstante, el problema de la escuela es el segundo.

Así que el proceso de la alfabetización, en el sentido amplio que aquí estamos utilizando, no puede producirse en sentido vertical –la cultura que se da y que se recibe– sino en sentido convergente: educador y educando se intercambian sus respectivas pautas culturales para producir una nueva realidad. Lo que sucede es que este proceso de alfabetización se juega siempre en el terreno del equipo más poderoso, con lo cual la anterior formulación tiene serias dificultades para pasar del ámbito de la teoría al de la práctica. De este modo, en buen número de ocasiones lo que tiene lugar es un remedo de alfabetización, una invasión cultural que Freire caracterizó como educación bancaria.

Y esto sucede a menudo a pesar de la buena voluntad de los educadores, preocupados más a menudo de las metodologías que del sentido de su tarea. Fijémonos en una de ellas que hemos llevado a cabo profusamente: la utilización educativa del periódico. Es ésta una de las estrategias más susceptibles de utilización bancaria. Basta que los periódicos hagan acto de presencia en un grupo de adultos en proceso de formación para que se den por sentadas sus maravillosas ventajas, sus supuestas potencialidades para materializar esa educación liberadora que tan bien describen los libros.

En el fondo, esta visión superficial de la cuestión se asienta en dos mitos muy extendidos en torno al trabajo con los periódicos que es preciso romper. El primero de ellos es el de que con la prensa se mete la vida en la escuela. Este planteamiento, bienintencionado y muy extendido, es potencialmente muy peligroso, pues da pie a actitudes de autocomplacencia. Bastaría con introducir los periódicos en las escuelas para lograr una interconexión escuela-vida muy estrecha y, por tanto, para poder hablar de una educación de adultos al servicio de sus protagonistas, y de unos educadores modernos y alejados de estilos arcaicos. Sin embargo no es tan sencillo. Este planteamiento no deja de ser un lugar común, una frase para la galería. La prensa no es la vida. Más aún, con la prensa se meten en la escuela visiones interesadas

de la vida, lo cual es alarmante. De esto no debe deducirse que entonces no conviene utilizarla, porque también los libros –y los de texto, y los de matemáticas no son una excepción– presentan visiones interesadas de la vida, sin que sean cuestionados, porque también el sistema educativo en el que nos desenvolvemos –y todos los posibles– es una visión interesada.

La ventaja de la prensa a este respecto radica en que sus visiones sesgadas son más obvias para el lector avisado y en su propio carácter coyuntural, de algo sin pretensión de ofrecer respuestas globales. Esto permite desmitificar la letra impresa y con ella la patente de infalibilidad de que goza la cultura escrita –*lo que pone en los libros*– a los ojos de la gente de la calle. Vista así, la prensa puede servir antes que para meter la vida en la escuela –que también– para que en ésta se reflexione sobre todo.

El segundo mito es el de que el trabajo con la prensa es liberador. Con este planteamiento, como con el anterior, lo que se hace es confundir el medio con el fin. La pura utilización de periódicos en las escuelas de adultos, si no va acompañada de una reflexión minuciosa sobre la función que éstos desempeñan, no es otra cosa que una labor de atontamiento. Vendría a ser algo así como trasmitir los mismos valores de siempre, los de la escuela tradicional, con mayor eficacia. Y para este viaje no hacían falta alforjas. El medio no es lo que libera. No basta con cambiar las herramientas de la acción educativa. El uso de los diarios sólo sería liberador cuando lo fueran sus fines y éstos estuvieran claros para los participantes en el proceso educativo.

Pero al fin, desprovistos de mitos, sabedores del enorme potencial de intencionalidad que albergan los periódicos, delante de un grupo de muchachos del mundo rural o de un colectivo de adultos de una ciudad dormitorio ¿qué camino tomamos?

Desde luego el de la paradoja: justamente porque los periódicos son tendenciosos e interesados –como todo– hay que utilizarlos; justamente porque expresan la visión del mundo de los que mandan hay que desmenuzarlos; justamente porque emplean un argot hermético sólo asequible a los poseedores de la palabra hay que traducirlos; justamente porque, a través de un uso ingenuo, pueden suponer una invasión cultural y un remedo de *alfabetización* hay que desenmascararlos.

Y todo ello hay que hacerlo precisamente con personas pertenecientes a esa gran mayoría de periféricos para los que no se hacen los diarios, en los que sólo aparecen esporádicamente como masa en ocasiones negativas. Hay que hacerlo precisamente con la intención de *alfabetizar,* es decir, de posibilitar una mejor comprensión del mundo, teniendo en cuenta además que, para estas personas, un periódico es algo muy lejano, ¿por qué?

Responder a esta pregunta es básico para afrontar esta tarea. Parece claro que una gran mayoría de españoles carece de las claves precisas para leer los diarios. Les faltan no sólo el dominio de ese argot hermético sino las herramientas lingüísticas y el nivel cultural necesario para comprender suficientemente los mecanismos que hacen funcionar un mundo tan complejo como el nuestro. Pero además, los españoles, seguramente por la nefasta herencia del régimen anterior, carecemos del sentido de lo colectivo, esto es, de lo político. La sociedad española sigue sin vertebrarse; las cifras de afiliación a organizaciones de cualquier tipo son muy bajas. Así que la vida mostrada por los periódicos, que gira alrededor de lo colectivo carece del menor interés para la mayoría de una población que no entiende lo que le dicen y que parece haber sido empujada, por legado histórico y por la actual exaltación de lo privado, a elegir el camino de un feroz individualismo.

¿Son pues los periódicos escenario adecuado para la alfabetización? Indudablemente. Podría decirse más, resultan un escenario privilegiado e imprescindible en el que se entrecruzan enfrentándose las carencias instrumentales de unos y las humanas de otros. Pero esto no se ve a simple vista. Por ello hay que utilizar los diarios, desmenuzarlos, traducirlos y desenmascararlos, para, de esta forma, fundir en un solo proceso el aprendizaje instrumental y la aprehensión del significado que la realidad tiene para cada uno.

En la práctica esto significa huir de esa tendencia, fácil e inmediata, de *escolarizar* los contenidos de los periódicos, esto es, convertirlos en auxiliares propicios para juegos lingüísticos o matemáticos como antaño se hacía con los ejercicios de redacción sobre la primavera. Esta práctica, bancaria como hemos indicado antes, es desorientadora e incomunicadora.

4. FRENTE A LA CULTURA DE LOS AMOS

Si el objetivo no es desorientarlos, incomunicarlos o convertirlos en recortadores de periódicos, habrá que empezar por conocer quien es quien en el mundo de las empresas de la comunicación en España. Este conocimiento no siempre es fácil, pero resulta imprescindible para ponerse a leer sus productos con un mínimo de garantías. Habrá que ir desvelando cuales son los amos de la información, los grupos económicos y financieros, los ideológicos y los políticos, que controlan el tinglado informativo nacional. Básicamente convendrá dar un repaso a:

— los principales periódicos nacionales y/o regionales;

— los grupos periodísticos;

— las agencias de prensa;

— las agencias de publicidad y los anunciantes.

Es conveniente estar atentos a los cambios de propietario, la penetración de capitales y el desembarco de los grandes grupos multinacionales en el mercado español de la comunicación. Todos estos movimientos, que se están produciendo aceleradamente en la actualidad, están modificando significativamente el panorama de la información en nuestro país. Las referencias que aportan las cabeceras de los medios se quedan viejas con bastante rapidez y pueden dar lugar a equívocos. Pero como es complicado descodificar mensajes sin saber quien los emite, este difícil trabajo es absolutamente necesario. Con él además se aprende a ver en su justa medida el aparente pluralismo informativo, cada día más en peligro a causa de la imparable tendencia a la acumulación de muchos medios en pocas manos.

Tras esto se impone hacer el análisis estructural de los periódicos: sus diseños empresariales, su desarrollo tecnológico, y, fundamentalmente, sus fuentes de financiación. Este apartado de la financiación aportará nueva luz sobre otro tipo de influencias ejercidas sobre el producto informativo que finalmente llega al lector. Ponderar el peso que, en los ingresos de una determinada empresa periodística, tienen el precio de kiosco y la publicidad, es un ejercicio necesario y clarificador.

Al estudio de la estructura de las empresas periodísticas seguiría el análisis formal del *objeto-periódico.* Aquí sí empieza una tarea de descodificación, porque no toda persona que lee un periódico es consciente de que una presentación u otra de la información supone ya una manipulación de ésta. Parece importante pues demorarse en el análisis de la distribución de espacios, secciones, suplementos, mas sobre todo en la jerarquización de los mismos y en los criterios con que se realiza.

En este camino descendente le llegaría después el turno al estudio de la estructura de la noticia. El conocimiento de cómo son las noticias por dentro facilita mucho el trabajo posterior con ellas. Es la ocasión también de abordar el conocimiento de los distintos géneros periodísticos.

Sólo después de esto puede accederse a un trabajo descodificador de los contenidos noticiosos y de los códigos lingüísticos en que se expresan, un trabajo de *traducción* del lenguaje periodístico –otro lenguaje *culto*– al lenguaje popular que garantice la comprensión profunda de los mensajes que se emiten. Y esto lo hacemos de diversas maneras en función del contexto y el grupo que se enfrenta a la tarea. Puede tratarse de una lectura en corro como la descrita más arriba, para tratar de hacernos cargo de la realidad cotidiana. Puede que sea el análisis en profundidad de la noticia que cotidianamente resulte más relevante para el grupo, deshaciéndola y rehaciéndola desde la perspectiva de los que nunca escribirán en los periódicos. Puede abordarse el seguimiento monográfico de una noticia viva a lo largo de un tiempo, generalmente un trimestre, lo que proporciona un conocimiento exhaustivo del asunto estudiado y de las circunstancias que le rodean y condicionan. Puede ser de otros modos... es igual, a condición de que la prensa se utilice, se desmenuce, se traduzca y se desenmascare.

Y lindando con esto la elaboración de periódicos por los grupos en formación, como el citado *La Bronca* de Santiago Uno (Salamanca) o *Al loro* del Centro de Adultos de Alcorcón (Madrid). Pero periódicos y no revistas literarias, como es práctica común en la inmensa mayoría de los centros educativos: vertiginosos, hechos en un tiempo equiparable al de los diarios comerciales; informativos, portadores de las noticias que interesan a las comunidades en las que se asientan; autosuficientes, financiados por los procedimientos habituales en los periódicos como

la publicidad y la venta. Todo ello hecho con una doble intención, por un lado la de conocer *por dentro* los condicionamientos, la lucha de intereses, las presiones, las limitaciones de la profesión periodística tan frecuentemente idealizada por los pocos letrados; por otro la de servir de cauce de expresión, siquiera sea modesto, de los que nunca dicen nada.

Imprescindible en cualquier uso del periódico en clase será rehacer las noticias. El punto más débil del receptor es su pasividad frente a los medios de comunicación; para romperla, no basta, como dicen algunos, convertirle de vez en cuando en pequeño emisor de sus propios mensajes. La producción de periódicos escolares, por bien que se haga, no es suficiente. Se aprenden los trucos de la prensa, sus límites y dependencias, y eso vale mucho a la hora de coger entre manos un medio de verdad; pero hasta puede crear hábito: el escepticismo general, una indiferencia tan grande que sea previa a cualquier noticia. Y eso no es bueno.

Bertrand Rusell dijo que *la escuela debía enseñar a los niños el arte de leer los periódicos con incredulidad.* Eso es otra cosa. A diferencia del escepticismo, la incredulidad es activa, y de eso se trata: de convertirse en un activo intérprete más que en un pasivo rencoroso autoexcluido.

Interpretar no siempre es acertar ni, mucho menos, alcanzar la verdad mediante agencia personal e intrasferible. Tampoco se trata de hacer sabihondos, sino inquietos buscadores de la verdad relativa. Relativa quiere decir no absoluta, claro, pero eso no es lo importante. Queremos decir **relativa a la masa,** desde la que ya dijimos que leíamos: la verdad que hay en aquel asunto y que nos afecta.

Veamos un ejemplo. Tras el seguimiento durante semanas de un mismo tema periodístico (nuestras llamadas monográficas), o bien, tras deshacer cuidadosamente una sola noticia, el grupo debe plantearse su propia versión escrita: antecedentes del asunto para encuadrar bien lo más reciente y, a continuación, rehacer los seis interrogantes académicos del periodismo más tradicional: **quién, qué, cuándo, cómo, dónde y por qué.** Las 6 W inglesas, a las que añadimos la relación, **los antecedentes dichos y las consecuencias.** Leída desde los pagadores de la historia, desde los últimos, no queda títere con cabeza. El **quién** pro-

tagonista no tiene por qué ser el mandamás, sino su víctima, tal vez; el simple **cuándo** dejará de ser una fecha inmediata para convertirse en la cuenta exacta de los años de espera de una mayor justicia o reivindicación infructuosa.

Es un ejercicio divertido y apasionante, abierto a las consecuencias que quedan todavía por llegar. Es también un mal trago para los maestros que creen en la escuela neutra, o en el disimulo de sus propias opiniones. Entre adultos, muchos se creen en el deber de esquivar estas cuestiones conflictivas que alborotarían la paz escolar. Por el contrario son la gran ocasión para ejercitar la verdadera democracia: para que se convierta el maestro en el garante absoluto de la libertad de expresión de todas las opiniones –incluida la suya– tanto de los presentes, como de quienes no están allí para exponerlas. El contrario merece atención, y más si es minoría. Una buena ocasión para escribir en la pizarra las razones y perspectivas de unos y de otros y obligar a la reflexión y hasta exposición de los argumentos ajenos. (Tampoco viene mal algún ejercicio clásico de retórica, de vez en cuando.) La falta de verdad se supera en la búsqueda afanosa; y la añoranza de neutralismo se mejora en la estima del adversario. Así debiera ser en la vida misma, como en la escuela.

La nueva versión periodística hecha por el grupo, no tiene por qué ser unánime. Tal vez convenga escribir en su texto la discrepancia de unos o de otros al interpretar los hechos, o aceptar la referencia anteriormente sacada de la prensa oficial, o prever estas o aquellas consecuencias.

5. RENOMBRAR JUNTOS EL MUNDO: LA ESCRITURA COLECTIVA

La técnica mejor para esta redacción activa y nueva sobre los dictados periodísticos es –otra vez– el hallazgo milaniano de la **escritura colectiva.** Verdadero culmen de esta pedagogía, pretende que digan su palabra quienes experimentan a diario las vivencias de la mayoría muda de la tierra. Hasta ahora los pobres no han escrito libros (labradores, pescadores, obreros, pastores...). La verdad es que tampoco han leído muchos; casi ninguno los compra ni hay en sus casas un sitio para ponerlos. Si alguna vez lo han hecho, han leído los que habían escrito los demás, ya que en la escuela a todos nos han explicado los libros de los grandes

autores, algunos genios sueltos a los que hay que admirar e imitar si se quiere escribir. Con eso hemos creído varios errores: uno, que el arte de escribir es un privilegio, casi un don de los dioses, dos, que es algo individual, no de grupos; tres, que es cosa de pocos y, en definitiva, para pocos; y, cuatro, que para conseguirlo hay que leer esos escritores anteriores, como hacen todos ellos entre sí, unos a otros.

La práctica de la escritura colectiva sigue un proceso inverso al desarrollo de unas ideas previas esquematizadas; más bien se trata de un proceso inductivo a partir de las ideas sueltas, intuiciones, balbuceos de cada cual. Escritos en pequeños recortes de papel, esos puntos de partida de cada uno se clasifican, reúnen o separan en grupos temáticos, tras sencillos ejercicios de análisis y comparación que producen los varios capítulos o aspectos del asunto. Nada se elimina, excepto estrictas repeticiones, y, una vez ordenados los papelitos dentro de cada capítulo, con sus contradicciones y todo, se escriben seguidos en folios iguales que todos puedan tener delante. Es el momento de la revisión colectiva, del contraste de pareceres, de la búsqueda del mejor orden y la mejor palabra para decir precisamente aquello que se quería decir. Al principio no lo conocían los participantes; ninguno de ellos hubiera sido capaz de escribirlo todo por sí mismo. Lo aprenden ahora en el grupo, les nace la luz entre las manos, la palabra propia, al mismo tiempo que nace el **nosotros** mediante la escritura colectiva.

Es también el tiempo de la belleza, de eliminar cuanto sobre, de preferir lo más claro para lectores de la masa (no para élites). Un tiempo creativo y a la vez un tiempo de descubrimiento: la realidad está allí fuera, en las tinieblas duras de cuanto no dominamos, pero al nombrarla se transfigura y aparece en toda su brillantez. Enseñar a hablar es enseñar a obedecer; dar el mundo nombrado por quien lo ordena y lo sujeta. Por eso es importante que estos adultos se hagan sujetos nombrando por sí mismos los objetos todos del entorno actual. Una tarea humana primordial con más garantías, si se ejerce en equipo, en la masa que vive y sufre el entorno. Hay también lugar para la discrepancia, ya lo hemos dicho; es decir, para el contraste y la atención a las razones de los otros. Si el acuerdo no se logra, el texto final irá enriquecido con el pro y con el contra de algunos argumentos.

La escritura colectiva se convirtió en la escuela de Barbiana en una artesanía al servicio de la obra de arte. La Carta a una Maestra la define de forma sorprendente y profunda, ya muy conocida y estimada en el mundo de la estética y, también, de la sociología. Debería ser también valorada en el mundo cristiano:

> *...sólo me venían a la boca insultos y palabras sucias. Esas palabras que al escribir aquí logramos contenerlas con un poco de trabajo y transformarlas en razones. De esa manera hemos comprendido lo que es el arte. Es querer el mal de alguien o de algo. Reflexionar sobre ello despacio. Buscar la ayuda de los amigos en un paciente trabajo de equipo. Poco a poco sale a flote lo que hay de verdadero bajo el odio. Nace la obra de arte: una mano tendida al enemigo para que cambie* [4].

Toda esta experiencia educativa pasa una y otra vez por la motivación para aprender. Se sitúa lejísimos del interés por satisfacer la demanda de integración en el mundo establecido y se acerca, más bien, al rechazo de la marginación y del mundo que la provoca. Convertir hasta el odio en una mano tendida es una filigrana educativa verdaderamente genial. Otros educadores lo hubiéramos esquivado o apaciguado. Milani lo provoca. En la pedagogía de la no-violencia, donde expresamente se inscribe a sí mismo, Milani no desprecia la agresividad, sino que la conduce. De su primera etapa como maestro, cuando se descubre a sí mismo como tal, sorprende este texto lucidísimo:

> *No resplandezco de santidad. Ni siquiera soy un cura simpático. Más bien tengo todo lo que hace falta para alejar a la gente. Hasta en la escuela soy chinche, intolerante y despiadado. No me hago con los jóvenes por especiales dones de atracción. Sólo que he sido astuto. He sabido dar el botón que ha hecho saltar sus cualidades más hondas. Yo no tenía riquezas. Ellos eran los que rebosaban y nadie lo sabía. He tocado su amor propio, su generosidad natural, el ansia social que hay en la atmósfera de nuestro siglo y, por consiguiente, en el fondo de su cora-*

[4] Cm., pp. 131-132.

zón, el instinto de rebelión del hombre, de afirmación de su dignidad de siervo de Dios y de nadie más [5].

La propia *Carta a una maestra* es fruto de esta técnica de escritura colectiva –y, lo que es más importante, de esta pedagogía–. También lo es, en nuestro país, *Escritos colectivos de muchachos del pueblo* [6], elaborado por los alumnos de Santiago Uno. Y, sin llegar a la imprenta, lo son muchas otras obras de distinto tamaño e intención escritas por diversos grupos de personas: adultos neolectores o pertenecientes a grupos insertos en procesos de formación básica; jóvenes procedentes de ambientes poco favorecidos y niños en edad escolar.

Todas ellas tienen algo en común, un aspecto olvidado con demasiada frecuencia en las escuelas, que suelen dedicar buena parte de su tiempo a la rutinaria repetición de cosas muertas y sin sentido, y que viene a ser la primera regla de la escritura: **tener algo importante que decir** que sea útil para todos o para muchos. Esto es, no hablar por hablar, no practicar esa verborrea hueca y retórica que se tiene por fin a sí misma y esteriliza cualquier intento de relación con la realidad.

Y decirlo –escribirlo– para que se lea, es decir, para explicar la propia postura allí donde convenga, para sacar afuera visiones diferentes a las que monopolizan los discursos en los distintos ámbitos, para tratar de influir con la propia palabra colectiva y solidaria, e incluso para expresar la propia discrepancia interna.

La forma varía; desde el libro, en los casos más elaborados, hasta la reflexión que evalúa el trabajo realizado por el grupo, pasando por la carta dirigida a los periódicos para reivindicar o agradecer, el artículo que informará de las actividades realizadas o que expresará la opinión sobre aquello que preocupa, o cualquier otra. Cualquiera que sea la fórmula, todas encierran un profundo y apasionado trabajo de discusión, comprensión y clarificación de las posturas propias y ajenas en el que no tiene cabida la frivolidad, porque aquí no se trata de hacer redacciones escolares ni de jugar a la democracia. Algo muy diferente a

---

[5] Ep., pp. 226-227.

[6] Casa-Escuela Santiago Uno, *Escritos colectivos de muchachos del pueblo*, Popular, Madrid, 1979.

lo indicado por los alumnos de Barbiana al referirse a ciertas prácticas escolares:

> *Me han dicho que en ciertas escuelas americanas, a cada palabra del maestro, media clase levanta la mano y dice: «Yo estoy de acuerdo». La otra mitad dice: «Yo no estoy de acuerdo». A la vez siguiente se cambian las mitades y continúan mascando chicle con toda seriedad* [7].

6. APRENDER EN LA VIDA: LA OBJECION DE CONCIENCIA

Una última práctica pedagógica merece nuestra atención: **las visitas.** Viajar, salir de casa es una asignatura obligatoria, en la que se aprende y se mide simultáneamente lo aprendido. Una buena técnica didáctica de estudio y evaluación. Pero tiene su aprendizaje en los encuentros con visitantes de la escuela, cuidadosamente preparados. Una sesión semanal de hora y media de duración sería suficiente para habituar a los alumnos a preguntar... y, como ellos mismos dicen en un texto colectivo: «así se aprende a dominar la palabra, a hablar en público, a enlazar una conversación con la gente y a perder el miedo y la timidez. En esta sala se estudia y se escribe, pero principalmente se habla. Es el parlamento de la Casa-Escuela. Hablamos de cosas de nuestra vida y vienen a dejarse preguntar otras personas de fuera.»

Eso es, el forastero accede a **dejarse preguntar** y es libre de responder o no a cuanto guste. Pero no viene a dar una conferencia ni a aprovechar cualquier pregunta para extenderse en sus ideas. Los alumnos tienen la obligación de intervenir todos y alguno podrá cortar al entrevistado excesivamente locuaz: «no reponde usted a la pregunta.»

Como en el caso de la prensa, se trata de ser activo intérprete y no mero receptor. Unas veces serán personas importantes, pero, en definitiva, todas lo son aunque no ocupen puestos relevantes, así que pasarán también por la escuela alumnos como éstos, de otros sitios, y gente de la masa, interesante ya por el

---

[7] Cm., p. 129.

hecho de serlo. Cuando se hayan marchado, seguramente se dedicará un tiempo a la reflexión de lo vivido, a redactar mejor las notas que se tomaron durante la entrevista, a señalar las palabras claves (generadoras de temas fundamentales), etc. Y luego habrá una puesta en común en la que se critique lo ocurrido con toda calma.

Así será también a la vuelta de cada viaje realizado por los alumnos, de dos en dos mejor que en grupos, aunque todos sean útiles. Se preguntarán entre compañeros y el maestro provocará cuestiones y aspectos que se olvidan a la primera. De un viaje a otro crece el interés, se abren los ojos y los oídos y el activo intérprete de la realidad vivida (y no sólo escrita en los periódicos) se hace más libre. Aunque no siempre más eficaz.

La comprensión de lo real es un paso para transformarlo, pero no basta. Y en nuestro mundo se cambian pocas cosas. Será muy necesario en esta pedagogía cultivar la **objeción de conciencia** como actitud habitual ante la ley. La ley oficial –fortaleza del fuerte y no del débil– o la ley social de la costumbre y de la masa colonizada por la propaganda del poder económico. La objeción pertenece al terreno de lo expresivo, de lo significativo, del quién es quién; y no al terreno de lo eficacista, como si se tratara siempre de lograr algo. A veces basta y sobra con lograr la propia autonomía y decir que no cuando todo empuja a decir que sí. La actitud del educador es, en este aspecto, fundamental:

> *...no puedo decir a mis muchachos que el único modo de amar la ley es obedeciéndola. Lo que puedo decirles es que deberán tener las leyes de los hombres en tal consideración que sólo deberán observarlas caso de ser justas (esto es, cuando sean la fuerza del débil). Cuando vean, en cambio, que no son justas (es decir, cuando sancionen el abuso del fuerte) deberán luchar para que sean cambiadas.*
>
> *La palanca oficial para cambiar la ley es el voto. La Constitución le añade también la palanca de la huelga.*
>
> *Pero la verdadera palanca de estas dos palancas del poder es influir con la palabra y con el ejemplo en los demás votantes y huelguistas. Y cuando llega*

el momento no hay escuela más grande que pagar con la propia persona una objeción de conciencia, esto es, violar la ley que se crea mala y aceptar la pena que ella prevé.

(...) Tener el valor de decir a los jóvenes que todos son soberanos, que para ellos la obediencia ya no es una virtud, sino la más sutil de las tentaciones, que no crean poderse escudar con ella ni ante los hombres ni ante Dios, que debe sentirse cada uno el único responsable de todo [8].

Una educación emancipadora, que no busca integrar sino afirmar y liberar a los individuos, corre el riesgo enorme de provocar los choques de sus alumnos contra las estructuras establecidas. El riesgo del fracaso y la amargura. Por eso es substancial crear y fomentar **la fiesta** que (a diferencia de la vacación frente al esfuerzo del trabajo, y de la diversión frente a la monotonía de la rutina) celebra el ser. La fiesta con motivo, la fiesta con sentido, la fiesta por cualquier cosa o acontecimiento que lo merezca. En definitiva, la fiesta para celebrar el ser de los nuestros, aunque no podamos celebrar la posesión de muchos objetos y caros. La fiesta como afirmación de estar en la parte del bien, que no es lo mismo que poseer bienes materiales. Distinguir lo uno de lo otro es la atmósfera de cada día de quienes aprenden a ser, frente a este mundo poderoso y hueco.

---

[8] L. Milani, *Carta a los Jueces,* en Sinite, 49 (1976), pp. 117-118 y 126.

BIBLIOGRAFIA

L. Milani, «Esperienze Pastorali», Librería Editrice Fiorentina (Firenze, 1958). Hay edición castellana: Maestro y cura de Barbiana, *Experiencias pastorales,* Marsiega (Madrid, 1975).

– «L'Obbedienza non è più una virtù. Documenti del proccesso di Don Milani»; Librería Editrice Fiorentina (Firenze, 1973). Hay edición castellana en Sinite, 49 (1976), pp. 111-134.

Scuola di Barbiana, «Lettera a una proffesoressa», Librería Editrice Fiorentina (Firenze, 1967). Hay edición castellana: *Carta a una maestra*, Hogar del Libro (Barcelona, 1982).

Alumnos de Milani y otros, «Contraescuela. Por una escuela popular», Zero (Madrid, 1978).

Casa-Escuela Santiago Uno, «Escritos colectivos de muchachos del pueblo», Popular (Madrid, 1979).

J. L. Corzo Toral, «Lorenzo Milani maestro cristiano, análisis espiritual y significación pedagógica», Universidad Pontificia Salamanca (Salamanca, 1981).

– *La escritura colectiva, Teoría y práctica de la escuela de Barbiana,* Anaya (Madrid, 1983).

– «Leer periódicos en clase, Una programación para EGB, Medias, Adultos y Compensatoria», Popular (Madrid, 1986).

J. Lancho, «El periódico en la escuela (vídeo)», San Pablo Films (Madrid, 1986).

M. Marti, «El Maestro de Barbiana», Nova Terra (Barcelona, 1972).

XVII.

EXISTE UNA URGENTE NECESIDAD DE IMAGINACION. CONCURSO DE ESCRITURA

Francesco Azzimonti.
Clap Rhônes-Alpes.
Lyon (Francia).

1. UN CUENTO, UN POEMA EXPRESESE PARA GANAR UN CONCURSO

LA NARANJA AZUL

Había una vez, un principito rubio, que vivía en un país lleno de flores y de frutos de todos los colores y de todos los sabores. No hubiera tenido necesidad de viajar lejos: en su jardín, había casi todas las flores y frutos de los demás países del mundo. Y en su jardín, se paseaban, todo el día, para jugar muchos niños y niñas ide todos los países y de todos los colores!

Pero, él, el principito que debería suceder más tarde a su padre, no tenía permiso para pasearse por el jardín; sólo veía todo esto por la ventana. Por la noche, cuando todo estaba tranquilo, se levantaba a escondidas para espiar por la ventana las flores que dormían y los frutos que intercambiaban sus perfumes. El principito, estaba todo el tiempo encerrado en sus aposentos, pues debía estudiar y aprender sin descanso, y seguir etapa tras etapa para ser más tarde el primero del reino. Aprendía gramática y ortografía, los astros y la electrónica, practicaba lenguas extranjeras y todas las formas de buena conducta... Estaba rodeado de diccionarios y papeles, de lápices y de gomas de borrar, de calculadoras y de ordenadores, con personas muy sabias a su alrededor para orientarle, hacerle cumplir sus deberes y aprender sus lecciones. Todo era gris a su alrededor.

De vez en cuando, este principito veía (¿o soñaba?) entre las páginas de los libros y las teclas del ordenador, una especie de burbuja, parecida a una naranja, con un extraño color, parecido al

azul oscuro, y a veces con todo tipo de tonos de colores que se mezclaban.

Poco a poco, veía aparecer esta burbuja naranja azul también cuando miraba por la ventana de su jardín... Le dijeron que tal vez fuera daltónico. No fue a buscar en sus libros lo que esta palabra significaba; pensaba que era tan bonito ver el mundo de colores que si eso era ser daltónico, se haría daltónico voluntario. Cada día intentaba un poco más colocar su burbuja azul por todas partes, para ver el mundo, y descubrió muy pronto que podía ver los colores cambiantes de las flores y de los frutos de su jardin, la sorprendente variedad de las caras de los niños y de las niñas que se divertían en el jardín. Podía juntar el verde, el rojo, el naranja, el azul cielo, el violeta y hasta inventar matices de colores que jamás se habían visto hasta entonces. Descubrió que valía la pena leer la realidad con reglas y colores que se salían un poco del gris monocorde de sus libros, de sus máquinas, de sus profesores.

Cogió sus plumas y sus lápices, sus calculadoras y sus ordenadores, sus diccionarios y sus gramáticas, pasó por la ventana y bajó al jardín. Cuando llegó abajo, todos sus lápices se habían convertido en pinceles y rotuladores de colores, todos sus libros y sus máquinas se habían convertido en paletas de pintor, donde aparecían los colores del arco iris. Y así se puso a escribir y a pintar, con sus compañeros, historias, todas en colores, donde se mezclaban viajes y cuentos, proverbios y fórmulas mágicas, aventuras de hombres y animales, de cifras y de letras, dibujos y poemas...

Había colores por todas partes y se podía escribir por todas partes en este jardín, como se quisiera. El principito enseñaba a todo el mundo a ver el mundo de colores, verde-rojo-naranja-oro-azul-violeta, y cómo encontrar la felicidad escribiendo con los colores y los signos de la rabia y de la dulzura, de la pasión y el cansancio, de las lágrimas y las sonrisas, de los recuerdos y la anticipación, del análisis y del amor...

Franco

(Este cuento fue publicado en *CLAP Info-bulletin Rhône Alpes*, N.º 23/24).

SI TUVIERA POR ESCRITO

Si tuviera por escrito la historia
de mis gentes,

Si tuviera por escrito el relato
de mi nacimiento, por mi
madre, tormenta, guerra,
bicicleta, fatiga, trabajo,
ansiedad, espasmo, lluvia,
siete meses, incubadora.

Si tuviera por escrito los chismes
de mi barrio,
las historias de tal casa,
de sus niños, de sus
mujeres y sus amantes.
Y de los muertos también.

Si tuviera por escrito las
canciones de las jóvenes
criadas en los campos,
la réplica de los chicos al
otro extremo del campo.

Si tuviera por escrito la historia
del pan, ganado de las manos
negras de mi padre,
del vino deseado, del bosque y
del carbón para quemar, los
pies en el horno para
calentarse, huevos duros
y ensalada amarga.

Si tuviera por escrito la historia
de una familia, del pueblo,
y su rabia por avanzar,
¿QUE LEERIA YO
HOY?

FA.

2. EL COMITE DE ENLACE PARA LA ALFABETIZACION Y LA PROMOCION (CLAP)

Su historia en el contexto francés

Desde hace varios años, el Comité de enlace para la alfabetización y la promoción (CLAP) interviene en el ámbito del analfabetismo y del iletrismo, con un original enfoque: no confinar a los iletrados a los problemas de índole técnica y puramente lingüística, sino situar todo aprendizaje en una perspectiva de promoción tanto personal como colectiva.

En Francia, desde hace más de veinte años, el CLAP ha experimentado importantes cambios, paralelos a las transformaciones de la sociedad francesa, en relación con el fenómeno migratorio y con las dinámicas de inserción social y profesional. En un principio, a partir de 1968, hay un puñado se asociaciones que se han dotado de una herramienta común, de un «comité de enlace» para apoyar sus peticiones de alfabetización de un público de adultos inmigrantes no escolarizados o muy poco escolarizados en su lengua materna; las necesidades de estas personas se sitúan, por tanto, en el aprendizaje de la lengua francesa hablada y escrita, para poder ubicarse en el entorno de la nueva sociedad en la que viven.

Al cabo de dos años, la red de asociaciones se amplía. Las asociaciones, de ámbito nacional, regional o local –incluyendo a federaciones de asociaciones–, que se unen al CLAP intervienen en el área de la información, de la formación, de la inserción social, profesional y cultural de inmigrantes y de franceses, de la lucha contra la discriminación y a favor de una inserción real.

Los objetivos del CLAP se enriquecen con las aportaciones de sociedades que se suman a su estructura: desarrollar la alfabetización, favorecer la promoción social y profesional de extranjeros y de personas culturalmente apartadas de la sociedad, luchar contra el racismo y trabajar en la construcción de una sociedad intercultural. El Comité tiene como objetivo central apoyar las reivindicaciones de la inmigración en lo que se refiere a:

— la formación y la integración de inmigrados, en especial, la lucha contra el analfabetismo, ámbito privilegiado de acción contra la exclusión social,

— la expresión cultural, los derechos de las diferentes culturas y el aprendizaje de las lenguas de origen,

— el reconocimiento real de los derechos cívicos de los inmigrados y de sus organizaciones.

Las medidas que el Comité ha puesto en marcha para la realización de estos objetivos son los siguientes:

— reagrupar y coordinar en el conjunto del territorio francés los esfuerzos de las asociaciones miembros,

— facilitar los intercambios de informaciones y experiencias entre todos los grupos de individuos que persiguen los mismos objetivos y crear, en todos los lugares en donde existe la necesidad, centros de alfabetización y de integración,

— convertirse en un centro de investigación y de información sobre los métodos pedagógicos y los medios didácticos apropiados y llevar a cabo eventualmente acciones experimentales,

— permitir un mejor conocimiento de los problemas socioculturales de los pueblos desfavorecidos y abrir los ojos a la opinión pública ante estos problemas,

— emprender ante los poderes públicos, colectividades y otros organismos, todos los pasos susceptibles de llevar a la realización de sus objetivos,

— fomentar la creación de comités regionales, para reforzar su eficacia y aproximarse a las asociaciones,

— editar una revista periódica, elaborar instrumentos pedagógicos y poner en marcha todos los medios de información necesarios.

Situándose decididamente en las filas de las asociaciones, los movimientos y los organismos que luchan contra la exclusión social en Francia, el CLAP puede actualmente, a la vista de sus primeras experiencias, abrirse al desarrollo local urbano y rural. La penetración en este terreno, lugar privilegiado de iniciativas diná-

micas, hace aparecer la necesidad de apoyar a las asociaciones locales, a los grupos de barrio, e incluso la formación de agentes de desarrollo. La instauración del Salario social mínimo (RMI) con su contrato de inserción amplía todavía más el carácter prioritario de este tipo de acciones. Este nuevo espacio de vida y de actividades a nivel de los barrios y de las comunidades es, al igual que la escuela, uno de los lugares privilegiados para la desmarginación, es decir, para la inserción de los excluidos. La evolución del CLAP en sus objetivos y en su práctica resulta de la evolución del contexto y de las necesidades expresadas por las asociaciones y por el público afectado. Debe continuar con nuevas formas de intervención que hay que imaginar y construir.

Etapas significativas

1978. La Asamblea general debatió un informe titulado «Propuestas para una red pública de formación de adultos en Francia». La Asamblea general se pronunció a favor de la progresiva puesta en marcha de una red pública de formación constituida con la participación de todos los niveles (local, regional, nacional):

— organismos que llevan a cabo actividades de formación,

— organizaciones y movimientos populares (interlocutores sociales, en especial las organizaciones sindicales),

— organización de inmigrados, lo que supone abolir todas las trabas al ejercicio del derecho de expresión y de asociación de las cuales son víctimas los emigrantes,

— poderes públicos.

Esta red pública debería estar descentralizada al máximo, recibir de los poderes públicos una misión de naturaleza pública y poder inscribirse a más largo plazo en un dispositivo general de formación continua, que fuera de interés para todos los adultos nacionales o extranjeros, sin por ello eliminar la especifidad de la formación de los inmigrantes.

1981. «Hacia una sociedad intercultural: vivir juntos, es posible». La moción de la Asamblea general suscita una constante de

esperanza y de vigilancia sobre la evolución de la inmigración. La noción de «población de tránsito» ha perdido toda consistencia, el fenómeno migratorio es «estructural». Algo que una gran parte de la sociedad francesa no quiere aceptar. Las perspectivas del movimiento asociativo deben tener en cuenta un contexto económico en plena expansión de un contexto social difícil, las contradicciones que surgen en el propio seno de las comunidades de inmigrados y el cambio político. La Asamblea general propone como orientación la inserción real de los inmigrados en una red de relaciones sociales. Esta orientación principal debe caracterizarse por la desmarginación. En este sentido, se proponen acciones para eliminar los principales obstáculos que se oponen al progreso hacia una sociedad multicultural.

1985. La Asamblea general, dedicada al tema «El CLAP y los jóvenes», subraya la necesidad de tener en cuenta al movimiento asociativo juvenil, cuyos debates interpelan a la sociedad, y a afirmar su voluntad de desarrollar prácticas que respondan a las necesidades y a las aspiraciones de este movimiento. Más concretamente, se trataba de la formación, de la cultura, de la autonomía asociativa de los jóvenes y de las relaciones entre asociaciones, del necesario debate de la sociedad y de sus múltiples objetivos.

Si en enero de 1983 el CLAP había promovido un coloquio en la UNESCO sobre el tema «Hacia una sociedad intercultural», en octubre de 1985, tuvo lugar en la UNESCO una jornada de estudios europeos bajo el título «Leer los cambios para actuar y formar».

1988. «Hacia el CLAP de los 90». La moción de orientación de la Asamblea general define una doble apertura, «mediterránea y europea» en la perspectiva de las implicaciones del Acta Unica Europea.

El CLAP Rhône-Alpes y el concurso de escritura

En la región de Rhône-Alpes, el CLAP es un espacio de cambio y de reflexión para más de medio centenar de asociaciones. Interviene fundamentalmente con los animadores y militantes asociativos, así como con los formadores y los interventores sociales. Pensamos que estos mediadores representan un potencial

de cambio social para que pueda producirse un reconocimiento y una valoración de los públicos desfavorecidos, que deben ocupar un lugar en el funcionamiento de la sociedad actual y futura. El gran objetivo del equipo que trabaja en Rhône-Alpes es promover y favorecer las diversidades, actuar «por» y «con» los mediadores para crear un proceso de cambio y desarrollo de grupos y personas.

La propuesta de un «concurso» de escritura para «los que no saben escribir bien» entraba de lleno en esta lógica: celebrar el Año Internacional de la Alfabetización dando, por una vez, la palabra y la pluma a los excluidos de la escritura, a franceses o inmigrados que se califican a menudo muy rápidamente de iletrados o analfabetos. Invitándoles de esta forma a «entrar en la escritura por la escritura». El CLAP Rhône-Alpes ha querido dar a la lucha contra el iletrismo una vertiente viva y concreta.

Hay una urgente necesidad de imaginación en las acciones de iletrismo y de alfabetización. Lejos de todo proceso asistencial, porque se invita al «iletrado» no solamente a escribir, sino tamvién, y por encima de todo, a hacerse responsable y a expresar finalmente sus propios deseos y pensamientos. Abierto, por tanto, a todos los adultos que «tienen cosas que decir y querrían escribirlas pero nunca se han atrevido a hacerlo», este concurso, también estaba abierto a cualquier forma de escritura (relato, correspondencia, poema, proverbio, cuento...). Una amplia apertura para que cada cual tenga el espacio suficiente para recoger el desafío a su medida.

Este proyecto tenía tres objetivos prioritarios:

— hacer de los analfabetos e iletrados productores y destinatarios de lo escrito. Que las personas puedan, con su cabeza y con sus manos, movilizar los recursos de comunicación que han ocultado en su interior. Tienen, sin duda alguna, algo que expresar, a partir de su historia y de su imaginación. Poseen sin duda algunas fórmulas para entrar en la escritura, que pueden encontrar y empezar a perfeccionar,

— crear, de esta forma, un espacio de creatividad, a nivel regional, para promover la expresión y la comunicación de los excluidos de la escritura. Proponer redes de intercambio, donde la palabra y la pluma de los propios interesados

primen sobre la mediación de una cultura oficial y estandarizada y sobre la delegación del saber a los formadores y los intermediarios sociales,

— impulsar, con este motivo, una renovación de las prácticas pedagógicas en la región, permitiendo a los formadores y a los alumnos enfrentarse a una dinámica de producción escrita, donde se entrecruzan aprendizajes y creatividad.

Esta iniciativa regional se ha extendido muy deprisa a nivel nacional. Al cabo de seis meses, recibimos muchos textos: alrededor de un millar de personas movilizadas para escribir en toda Francia, con cerca de quinientas producciones... Textos personales, textos colectivos, textos escritos por dos personas, en familia. Hemos tratado de contestar a cada uno, personal o colectivamente, para proponerles entrar en un proyecto de intercambio de escritura. A cada uno le hemos propuesto igualmente entrar en un proceso de lectura: cada persona recibe como lectura el «diario del concurso», con los textos que íbamos recibiendo.

Sesenta textos han sido retenidos para ser clasificados en categorías diferentes: las personas han recibido libros de regalo, para que pudieran continuar su aventura de la escritura. De estas sesenta personas, veinticinco han sido seleccionadas para un viaje con estancia en París. Un jurado de honor de la escritura les esperaba para fomentar, con su presencia, la alegría de haber escrito y el esfuerzo de seguir escribiendo: Azouz Begac, Laabi Abdellatif, Michèle Revberbel. Se entregó a cada uno de ellos, y se envió a los otros ganadores, un «certificado» de escritura, firmado por el Presidente del CLAP, por un representante de la UNESCO y por un escritor, Azouz Begag. Emoción de todos por distintos motivos en la sala: la toma de palabra por parte de las personalidades presentes, la llamada de los candidatos y la entrega de premios, la lectura de alguno de los textos recibidos, la toma de palabra por parte de los «laureados»... Escribir es un acto de amor que había también que celebrar en público: los sueños a veces se escenifican.

3. LAS LECCIONES DE UN CONCURSO DE ESCRITURA

Después de haber lanzado y apoyado esta iniciativa, me hacía falta reflexionar, tratar de comprender mi práctica «de ayuda a la

escritura» (a través del seguimiento de cursos de alfabetización, de la formación de formadores, del contacto directo con personas con dificultades...) y sacar las primeras lecciones de este «Concurso» especificar también algunos de los puntos teóricos que han servido de guía [1].

Una apuesta

El aprendizaje de la lectura-escritura no es previo a la formación, al empleo o a la acción. Por el contrario, es paralelo a todas las prácticas de inserción social, cultural o económica que son las únicas que dan sentido a la escritura.

Los iletrados tienen recursos: deshacerse de una visión defensiva de «lucha» contra una traba, para actuar en términos de transformación social y de «integración» de las personas.

Renovar las prácticas pedagógicas, permitir a los formadores y a los alumnos dejar a un lado los ejercicios de simulación escolar y enfrentarse a las exigencias de la producción escrita socialmente comunicable.

Por estas razones, era necesario un concurso de escritura para las personas que no saben escribir y una proposición a los adultos que piensan y dicen que no saben escribir:

— poseéis una experiencia interesante, tenéis cosas que decir,

— podéis encontrar los medios para hacer un escrito sobre esta experiencia que os pertenece. Os corresponde a vosotros resolver las dificultades ligadas al paso al ámbito de la escritura.

A cambio, ofrecemos un compromiso: el de publicar los textos (diario de concurso) y darles un premio real (es decir un valor), aunque sea módico.

---

[1] Las reflexiones siguientes han servido de base a una intervención en el coloquio organizado por el CLAP en París el 26 y 27 de noviembre de 1990: «Exclusiones de la escritura y nuevas dinámicas de inserción».

El concurso propuesto por el CLAP era un espacio de geometría variable, cuya configuración estaba en parte prevista al inicio, y que se modificó posteriormente en función de la dinámica de los participantes.

- una dimensión vertical ligada a la propia propuesta del concurso = escribir, enviar, esperar los resultados de un comité de lectura, es decir de una selección, recibir premios ligados a la lectura-escritura: un viaje, una estancia en París o libros, comprometerse a seguir leyendo...[2].

- una dimensión horizontal: entrar en la dinámica relacional de la lectura-escritura, es decir, enviar el texto, recibir correo, verse publicado en el «diario de la escritura», leer los textos de otros escritores, comunicarse con ellos por escrito, etc...[3].

Enseñanzas

De abril a junio de 1990, se lanzó y se llevó a cabo la propuesta: alrededor de quinientos textos enviados a casi todos los puntos de Francia, textos escritos a título personal o surgidos de grupos o de cursos de formación.

Si hay alguna lección que sacar, ésta se refiere a la vez a la escritura y al estatus de las personas. *A pesar de las dificultades de escritura, las personas han escrito:* hay material para reflexionar sobre las barreras, los requisitos previos, las condiciones, las progresiones pedagógicas, a veces invocadas para no escribir... *A pesar de las dificultades socio-profesionales, estas personas han escrito:* hay materia para reflexionar, pues, gracias a este concurso o por otras mil proposiciones, hay personas que se han sentido autorizadas a hablar y a escribir, se han sentido reconocidas, apreciadas, escuchadas (ver los numerosos testimonios recibidos). Estas personas han hablado de sí mismas o de cuestiones que son importantes para ellas [4].

---

[2] *Alpha et promotion hebdo-La lettre du CLAP* N.º 78, 6 de abril de 1990. Guía de actuación.

[3] Suplemento de *Alpha et promotion:* «Le journal du Concours d'écriture», 12 números aparecidos entre mayo de 1990 y mayo de 1991.

[4] Los diferentes testimonios publicados en *Alpha et pomotion hebdo,* en *Clap Info Rhône-Alpes,* en *Journal du concours d'écriture.*

Han escrito, sí, esto es posible

Escribir, incluso si no se sabe escribir bien, es posible. Y el trabajo no fue fácil: primer texto, correcciones, envío por correo, respuesta, lectura del correo, discusión, intercambio; el «diario del concurso» llega, textos publicados, textos para leer, otros textos para escribir, etc. Un millar de personas (que llamamos analfabetos o iletrados) se han atrevido a escribir: no han esperado a saber escribir correctamente, a terminar el curso.

¿Quiénes son?

— Una enorme mayoría de mujeres (¿reflejo de un estatus? ¿reflejo de una situación en los cursos de alfabetización?).

— Edad: la mayoría entre veinte-treinta años y treinta-cuarenta años (pero también un gran porcentaje de cincuenta a sesenta años y de más de sesenta... ¡hasta ochenta y seis! y... algunos menores de veinte años).

— Origen étnico (por orden de prioridad): una gran mayoría de personas de origen magrebí, seguido de Portugal, del Sud-Este asiático, franceses, personas del Africa negra y de Turquía, de América Latina, y para terminar diversos europeos.

Características particulares

La mayoría de las personas han elaborado su escrito en los cursos de inserción social en los barrios, o a título personal.

Después vienen las personas que participan en acciones con objetivos profesionales o inscritas en los Talleres pedagógicos personalizados (APP), o en acciones específicas como el Crédito de formación individualizada (CFI).

Siguen las personas que frecuentan diversos lugares sociales (Casa de la juventud, Casa de acogida, Centros sociales, etc.).

Después personas que viven en entornos concretos: disminuidos mentales, disminuidos físicos, pacientes psiquiátricos, gitanos, beneficiarios del Salario social mínimo (RMI), presos.

Y para terminar, varios ex-alumnos de los cursos de alfabetización.

¿Cómo han hecho para escribir?

Se puede responder: *para escribir, incluso si no se sabe escribir bien, hay mil formas de hacerlo.* No es cuestión de progresión lineal o de métodos específicos, es cuestión de atreverse a entrar en la escritura.

Una primera etapa: superar el miedo, atreverse a escribir en una hoja en blanco, dar forma a las ideas... y después, *negociar con las reglas y las normas de la ortografía, de la gramática, de la legibilidad...,* y después, comunicar enviar a otros, recibir una respuesta, establecer un circuito y redes... y después, continuar, mejorar, etc.

Muchos de los textos, es cierto, han surgido de los cursos o prácticas de formación y llevan la marca de la creación de textos colectivos: refleja el numeroso público que hay en estas acciones, y la forma de trabajar de los formadores. Un arranque necesario, como cualquier otro.

Muchos de los textos han sido muy descriptivos, sobre la actual situación del paro o de los alumnos de un curso, o sobre la partida del país de origen. Un importante impulso para escribir, para ponerse a ello... entre otros.

De todos los textos recibidos, hemos descubierto seis categorías, que nos dan una idea sobre la variedad de los caminos que se pueden tomar para escribir, cuando no se sabe escribir bien; variedad en los enfoques, variedad en los itinerarios personales:

- **El inicio de la escritura:** huellas, firmas, gritos, colores, a veces dibujos, una marca personal en una página, pequeñas frases balbuceantes, una pluma vacilante...

- **La escritura con otros:** un texto redactado colectivamente, un texto con pequeños trozos escritos por diferentes personas, producciones retocadas con fotos, en ordenador, grandes formatos, carteles, pequeños folletos artesanales, collages y dibujos, y siempre con la marca de los autores...

○ **La escritura a través de otros:** hago que me ayuden, en familia, por mis hijos, por mis nietos, por mi marido, por mi vecina. Escribo a varias manos: uno escribe a máquina, uno coge el ordenador, uno corrige alguna falta, uno transcribe íntegramente un texto que luego se corrige. Y a veces, también, se hacen ayudar por el formador o la formadora...

○ **La escritura que se construye:** se elaboran pequeños textos, se construyen algunas líneas o una página, hay continuidad en las ideas y en el texto, hablo de mí, de mi salida del país, describo mi situación actual, me presento, explico lo que veo a mi alrededor...

○ **La escritura que despega:** tomo distancia, un poco de altura, doy forma a los sentimientos, a las impresiones, a las reflexiones, hay poesía en el aire, mi pluma vuela, tengo algo en el corazón para poner sobre el papel...

○ **La escritura que libera:** tengo muchas cosas que decir, angustias y alegrías pesonales, acontecimientos que me provocan... y la pluma no siempre me sigue, un poco torpe, muchas faltas, no es realmente así, pero tengo ganas de decir, de escribir, me libero escribiendo, incluso si no es perfecto.

Y algunos después de haber trabajado en su primer texto, han pasado de una categoría a otra: lo importante es saber que no hay un sólo camino, que hay muchos registros con los que se puede jugar para entrar y avanzar en la escritura.

¿Sobre qué han escrito?

Aunque no se sepa escribir bien, si hay algo que decir, pues venga, adelante. *La técnica de la escritura no es un freno para alguien que quiere intentar decir «yo»,* para alguien que quiere lanzar un mensaje a otros (con concurso de escritura o sin él).

No se había fijado ningún tema concreto. En la primera lectura, los temas que aparecen, por orden de prioridad (aunque habría que profundizar más), son los siguientes:

— deseo de aprender, de saber leer y escribir (hay antagonismos temáticos se repiten de forma significativa: sombra-luz, noche-día, andar-no andar),

— biografía, relato de la emigración, condiciones actuales de vida,

— soledad, tristeza, abandono, angustia,

— mensajes de amor, de afecto (y a veces un poquitín de erotismo),

— sueños poéticos sobre el país, sobre el hogar, sobre el entorno, pero también sobre sentimientos y pasiones interiores,

— reflexiones sobre la actualdiad (situación mundial, racismo, paz),

— un grito, una huella, una firma personal («estoy contenta de escribir porque grito mi historia...», «querría coger un libro entre mis manos...», «¡yupi!, estoy contenta. Fátima...»).

Observaciones

El problema del «paso a la escritura» parece, a primera vista, el principal obstáculo. A menudo los formadores se escudan en esto (no saben escribir, es demasiado difícil, no lo conseguirán... escribir no es para ellos... es demasiado pronto, apenas han comenzado...). Muchas veces este sentimiento es interiorizado y expresado por los propios autores (no sé escribir, hace falta escribir bien, y si hago faltas, y luego no está bien, escribir no es para mí...).

¿Cuál es el obstáculo para pasar a la escritura? [5].

La mayoría de las veces, estas aptitudes remiten a:

• Un concepto de la lengua y del aprendizaje –la lengua como una «puesta de palabras» (en el oral y en el escrito)– de un estado del pensamiento, de los acontecimientos. El escritor

---

[5] Sobre estas cuestiones, le debo mucho al artículo de Christine Revuz «Moi, écrire?... Je...» publicado en la revista *Educación permanente* N.º 102 –abril 1990–.

pondría en forma de texto los acontecimientos que previamente tendría «ante los ojos» (algo así como el pintor con un modelo ante los ojos).

Las dificultades encontradas por los alumnos en la producción de los textos nos hacen más bien inclinarnos por la perspectiva opuesta: la lengua no es un instrumento en el que la persona aprende primero para poder «comunicarse» con el entorno después. La persona se organiza aprendiendo, la persona se organiza por la lengua.

• Un concepto de los «aprendices»: Habría personas que «no saben» y que, un buen día, gracias a un buen método, a una buena progresión, a un buen entrenamiento técnico, «saben».

No aprendo haciendo, aprendo hablando, aprendo escribiendo. No es la experiencia la que organiza la expresión, sino la expresión la que organiza la experiencia [6]. Sólo retengo, sólo memorizo lo que pienso volver a utilizar [7].

• Un concepto de la «escritura». La lectura y la escritura serían un asunto de combinatoria, de método analítico o silábico para algunos, de enfoque global para otros. Todos conocemos las luchas en torno a estos métodos pedagógicos, que tienen los nombres de los libros que son frecuentemente utilizados en los cursos.

Hay que rendir homenaje a la Asociación francesa para la Lectura (AFL) en particular (y a otros autores franceses y canadienses), por haber adelantado el proceso esencial para la lectura, ligado a la búsqueda de sentido, a las hipótesis, a la participación, a la comunicación. No voy a hablar de este proceso; querría únicamente señalar la importancia de la socialización y de la comunicación para pasar al ámbito de la escritura: convertir a las personas en «productores y destinatarios» de escritos.

Aprendemos a escribir porque tenemos algo que decir a alguien. Aprendemos a leer poque nos interesa lo que otros han podido escribir, etc... Aprender a escribir escribiendo, en situación real. Aprender a leer leyendo, en situaciones reales...

---

[6] Cita de memoria de Bakhtine.

[7] Cita de una conferencia de Philippe Meirieu.

> «Lo que se observa cuando un adulto encuentra dificultades para expresarse, ya sea oralmente o por escrito, son las huellas, a veces las cicatrices, de estos primeros aprendizajes, tanto en la familia como en el colegio. Las dificultades con el sistema lingüístico sólo son manifestaciones superficiales de la dificultad de tomar la palabra, en el sentido de permitirse un discurso en primera persona» [8].

• La apuesta del concurso ha demostrado que la gente, mucha gente, se ha atrevido a decir «yo» tomando una pluma y un lápiz para escribir. Probablemente tras este «yo», dicho para uno mismo, todavía hay que profundizar en un «yo» social, por medio de intercambios de escritos, que es uno de los efectos significativos de este concurso.

— Se está tejiendo una red de escritura y de lectura: se sigue escribiendo al CLAP, la gente empieza a escribirse recíprocamente sobre éste o este otro texto publicado en el *Diario del concurso*, se va a conocer a los que han escrito en la misma ciudad, o en la misma asociación.

— Algunas producciones locales van tomando forma: un periódico de barrio, un periódico del curso, un periódico de la asociación, y, es posible intercambiar estas producciones entre ciudades, barrios y asociaciones.

— Se organizan relevos regionales: TOULOUSE ha celebrado el concurso con un premio específico para la región de Midi-Pyrénées; MARSELLA Y NIZA se preparan para la edición de textos; GRENOBLE, LYON y SAINT-ETIENNE proyectan «encuentros de escritura» entre las personas que han escrito, que han viajado y otras que se incorporan a la aventura. Otras asociaciones han celebrado a su manera el éxito de los candidatos del concurso y piensan continuar esta investigación sobre la escritura. La región de Rhône-Alpes va a promover un concurso regional de escritura. En 1991 la iniciativa prosigue a nivel nacional y en varias regiones de Francia.

---

[8] Christine Revuz en el artículo citado, *Educación permanente* N.º 102.

— El *Diario del concurso* va a seguir siendo la unión permanente entre los que se atrevan a escribir: regularmente se publicarán en él los textos recibidos para el concurso y servirá como base para los intercambios en el seno de la familia, en las prácticas. Se ha convertido incluso en un soporte pedagógico para el aprendizaje. Quizá lleguemos a editar un folleto muy bonito, en el que se pueda valorar el esfuerzo de escritura llevado a cabo por muchos de los exclúidos de la escritura.

El aprendizaje de la escritura se centra fundamentalmente en la conformidad a una norma social y, digámoslo, frecuentemente escolar. De ahí que para este concurso, nos plantearan infinidad de preguntas: ¿pero la ortografía?... ¿Y, las faltas, hay que corregirlas?... ¿Puedo reescribir su texto?... Yo mismo lo pasaré a limpio... No queda bien, ¿cómo hago?, etc.

Y a veces, «cuando el texto no responde a exigencias exteriores demasiado precisas (correspondencia administrativa, informes de actividades, ejercicios centrados en técnicas o hasta un género más preciso: noticias, novela, etc.), las personas que escriben forjan ellas mismas sus referencias, sus obligaciones, sus normas». «Escribir se convierte verdaderamente en trabajar sobre uno mismo, sobre la forma de pensar y de vivir el mundo» [9]. Esta búsqueda de normas personales no es ajena a la multiplicidad de los «géneros» escogidos: el que se ha lanzado a la poesía, el que ha ensayado una biografía, el que ha compuesto una canción, el que ha escrito una carta, el que ha hecho una pequeña historia del pasado, el que ha redactado un comentario sobre la actualidad, el que se ha atrevido a hacer una reflexión filosófica, el que ha lanzado un mensaje de tristeza o de alegría, el que ha redactado un cuento, el que ha reformulado proverbios, etc... Es como si cada uno hubiera trabajado su texto en función de cómo se representa la «cosa» escrita, en función de las palabras que surgían de su corazón, de su ser particular... (sin minimizar, por supuesto, el peso de los «estereotipos» que cada cual puede tener de estos géneros literarios, y el peso de la negociación con su formador y su grupo de trabajo eventual). Pero la marca personal es evidente en todos los textos recibidos. La ortografía o las faltas han dejado de ser un criterio determinante de la validez del texto escrito. Cada cual ha negociado las reglas de su texto.

---

[9] *Ibíd.*

• Y por eso es importante el papel de un «tercero», de un escolta.

A menudo se pregunta: «¿qué tal?, ¿es correcto?, ¿comprendes?, ¿es legible?...». La «confianza» en el formador es grande, a veces ilimitada, produce alegría y también miedo: «hay todo un camino a recorrer para que el autor acepte que hablar, escribir, es siempre negociar con la imposible adecuación de sí mismo a sí mismo, de sí mismo a los otros..., escribir es siempre dar a luz una parte de uno mismo en el sufrimiento... pero también, con placer» [10]. Una participante en el concurso, la señora Djellouli, ha explicado bien este fenómeno asociándolo al parto: «Desde que escribo lo vivo como un parto... doloroso y maravilloso. Es difícil escribir sobre una misma y también ser leída. Gracias por el ánimo que me dan».

Aspectos poco claros y propuestas

Relacionar el aprendizaje de la escritura con un concurso de escritura no resulta fácil: corremos el riesgo de inducir el síndrome de la «vedette» y de hacer brotar en los espíritus una posible carrera de escritor, con publicaciones, difusión, programas literarios en televisión y fama.

Para escribir es necesario estar motivado, y también hay que prever una valoración, pero hay que mantener una dinámica de red y de intercambio de comunicación escrita y no inducir sueños imposibles, que sin embargo, están presentes en el espíritu de muchos participantes.

La aventura puede continuar y consolidarse probablemente en las recaídas concretas, en las diferentes localidades y grupos de formación.

Un primer riesgo que ha aparecido es el de trabajar esencialmente en los grupos, en producciones colectivas. Si el proceso de escribir «con» otros es una posible entrada en la escritura, no es suficiente por sí sola y no debe seguirse siempre. Escribir es un acto eminentemente personal y debe llevarnos a encon-

[10] *Ibíd.*

trar un camino propio, una huella propia y una palabra propia, que va a inscribirse en el proceso de cambio recíproco y de sistema de escritura, en el seno de un grupo de formación, abierto al exterior.

Un segundo riesgo es el de contar demasiado con los estereotipos que cada cual tiene de la escritura y refozarlos: me gusta escribir poemas, sólo escribo poemas... me presento y cuento mi vida... describo lo que pasa en el curso... hablo de mi país... Describir formas y contenidos diferentes de escritura es también un modo de avanzar y de aprender... comparar, confrontar, ensayar otra vía, arriesgarse.

Hay dos grandes escollos que es necesario abordar: el primer grito, el primer lance no es forzosamente el objeto precioso que hay que venerar por encima de todo. Si escribir es un camino, este camino está jalonado de advertencias, de correcciones, de recuperación, que se deben al lector de mi primer texto. A veces es bello y está bien acabado, la mayoría de las veces se puede mejorar, perfeccionar. Y al mismo tiempo, el miedo a erradicar puede paralizarnos, la observancia de las reglas canónicas de la escritura puede suponer un freno o incluso volvernos impotentes. La preocupación por la ortografía o por la sintaxis debe situarse en el transcurso del juego recíproco de la lectura y la escritura, para llegar a un texto legible y capaz de comunicar.

El tercer riesgo es entonces el del pedagogo, el del formador. Muy a menudo nos plantean la siguiente cuestión: «Me gustaría tener a alguien que me ayudara a escribir». Y, al mismo tiempo, los formadores reaccionan: «pero eso no es posible... no saben escribir... todavía están aprendiendo... van a hacer muchas faltas... no es para ellos... ¿cómo voy a hacer?» No hay que ignorar la intervención negativa de los formadores. Son ellos los que a menudo tienen la capacidad de abrir o cerrar la puerta, de levantar montañas de dificultades, o de allanar el camino de la aventura.

Probablemente cada formador se remite a su propia práctica, a su forma de reflexionar sobre su pedagogía. ¿Es proclive a un trabajo algo desestabilizador... Es capaz de reconocer sus propias relaciones con la escritura... Sabe situarse como mediador-acompañante en la escritura para otros...? Los testimonios positivos recibidos nos llevan a decir que hace falta, en primer lugar,

ser verdaderamente uno mismo, ser amante de la escritura. Y, después, cada uno tendrá que contar con el otro.

Han aparecido procesos pedagógicos interesantes, a través de los testimonios escritos de los formadores, cuando han apostado por la escritura, sin temor de aventurarse un poco fuera del camino establecido. La intervención positiva de los formadores se pone en marcha cuando ellos aceptan el riesgo de la escritura y cuando se sitúan precisamente como «lectores» de un texto escrito y como «acompañantes» de un texto a escribir.

¿Qué hay que hacer?

La pregunta está abierta, pero el terreno está abonado:

○ **Lugares de escritura:** si la escritura se inscribe en una dinámica de creatividad y de expresión personal, para los no-escritores, para los poco-escritores, los malos-escritores, hay que imaginar «lugares» donde se pueda fabricar la escritura, pulir el texto, corregir, revisar la redacción, confrontarse con los otros, confrontarse a las normas, progresar en la expresión de las ideas, de los sentimientos, de los proyectos... Un poco en todas partes, en las asociaciones, en los centros de formación, en las bibliotecas, en los diversos servicios permanentes (de empleo, para los niños, para los adultos...) tenemos que proponer la creación de «talleres» para escribir, expresarse y encontrar la pedagogía adecuada.

○ **Acompañamientos de escritura:** el perfil del formador será cada vez más el de alguien que ayuda a la expresión, el que facilita una producción, el que reacciona como lector de un texto escrito, el que facilita el contacto con otros autores, el que abre los tesoros de la escritura, el que acompaña a los lugares de la escritura y de la lectura, el que socializa las producciones personales, el que valora, el que sufre con el autor para hacer que un texto sea inteligible y comunicable.

○ **Redes de escritura:** la comunicación no funciona siempre en un único sentido. Sabemos en la actualidad hasta qué punto el intercambio de conocimientos y de experiencias desempeña un papel importante en el aprendizaje. De la misma forma, aprendemos transmitiendo a los otros, leemos cuando nos convertimos

nosotros mismos un poco en escritores. Ser reconocidos porque somos leídos, ser leídos porque somos corregidos; otros se interesan por nosotros, podemos comunicarnos con otros, a veces parecidos a nosotros, y otras veces diferentes. Eso supone producir textos escritos relacionales.

4. CONCLUSION

Para llegar a escribir

Es determinante que las personas se consideren ellas mismas autores-escritores.

Es esencial hacer hincapié en la «producción», más que en la «recepción» o «copia» de modelos o reglas.

La producción de escritos ocurre a menudo en una red de comunicación (para amigos, en familia, en el seno de un grupo de alfabetización, o en prácticas de formación, pero también para un público más amplio, barrio, ciudad, etc.).

Las palabras producidas están ligadas a una experiencia propia (recuerdos, reflexiones, sentimientos, sueños sobre el pasado, el presente o el futuro).

Hay placer, alegría, aún cuando son muchas las dificultades y no se resuelve todo de una vez.

Para seguir escribiendo

Una producción beneficiosa y bella. Cada escrito tiene valor, merece un «premio».

Una producción que es necesario volver a reproducir, mejorar, ya que otros pueden leer, reaccionar, ya que otros escriben de otra manera, etc.

Una producción que debe poder socializarse, convertirse en una actividad continua de comunicación (periódicos de barrio, recogida de textos, correspondencia con otros escritores y/o des-

bordamiento sobre otras situaciones de toma de palabra o de intervención en el entorno).

Si se piensa que determinadas personas no son capaces de producir textos escritos, y si esta suposición es uno de los medios utilizados para que la gente no se mueva de sitio, la situación ideal sería impedirles producir ningún escrito. Si se les abre un poco la puerta, si se cree que son capaces, hay que arriesgarse a que entren en el «palacio».

Efectivamente, es peligroso decir que todo lo que escriben los alumnos es maravilloso, tal y como está escrito la primera vez. Hay que hacer un trabajo de talla (de afinamiento, de fabricación, etc.). Se arranca, pero se re-escribe, se verifica, se mejora.

La escritura es una aventura interesante, pero con sus límites: no se puede hacer creer a todo el mundo que será escritor. Si escribir es un trabajo sobre uno mismo y sobre el mundo que nos rodea, la aventura puede continuar también bajo forma no escrita (toma de responsabilidades, creación de asociación, implicación en el barrio, nuevas relaciones familiares).

El cambio de «papel» del formador es determinante para la creación y la animación de «lugares» vivos de escritura y de «redes» interesantes de comunicación.

Tres sugerencias para profundizar

1. Personas «iletradas», personas «analfabetas» han escrito. Les he propuesto un primer viaje en este proyecto y he despejado algunos puntos de referencia.

Deduzco que la escritura puede ser un proceso para plantear cuestiones y analizar situaciones que se refieren a la propia experiencia de los adultos con dificultades.

¿De qué forma lo que esas personas han escrito, el modo en que lo han escrito, puede aportar algo a la investigación? ¿Qué papel pueden desempeñar los alumnos en el análisis y la definición del modo en que aprenden? ¿Qué significa la escritura para

ellos? ¿Cómo empiezan cuando se les abre la puerta y se les da la palabra?

Tener una visión del «interior»: ¿qué dicen los excluidos de la escritura cuando son ellos los que escriben? ¿Y cómo se ponen con ello?

A continuar... por los investigadores que quieran hacerse cargo del tema.

2. Para el CLAP, en particular, o para otros organismos sensibles a este proceso: ¿es posible encontrar un «lugar» de edición y de circulación de los escritos de estas personas? Valorar una expresión escrita puede estimularnos a preguntarnos también por la edición de los textos y su difusión, con eco nacional o regional. Estamos al margen, es verdad, pero tenemos que encontrar medios que sean también los de la edición y difusión, al margen de las editoriales de los circuitos habituales, que tal vez no son siempre sensibles a este tipo de proyecto.

3. Para los escritores (formadores y alumnos): ¿llegará un día en que tengamos por escrito páginas de historia contada por los que la han vivido? Conocemos la historia oficial de la inmigración y el racismo, así como los análisis y las diferentes interpretaciones. ¿Cómo hacer posible la escritura de la historia pasada y actual por los que la han vivido y los que todavía la están viviendo?

La entrada de los excluidos en el Palacio Real de la escritura

ELOCUENCIA DE BEDUINO

«En la Corte de Bagdad, donde, durante la gran época de los abasidios, se desarrolla la más alta expresión de la majestad del poder refinado y de la cultura, de la elegancia de vestidos señoriales, apareció un día un verdadero beduino que había terminado por convencer, tras una verdadera lucha al cuerpo de guardia, de que tenía que presentar al Rey una poesía mágica [11].

[11] No es necesario precisar que esta entrada de farol en el palacio, fuera de las sesiones públicas de información del Soberano, en las que el Rey disfrutaba

Se sabe, además, que a los soberanos musulmanes no les desagradaba tener de vez en cuando auténticos contactos con sus subditos.

Este hijo del desierto, de piel curtida, con mirada de fuego exultante de fervor sagrado, que estallaba en una oleada de gestos desordenados y grandilocuentes, se puso a declamar un poema en el que, sucesivamente, comparaba al Rey con el más valiente de los machos cabríos, con el más ardiente de los corderos, con la ágil serpiente con sus meandros y revueltas capaz de cegar a sus adversarios de un sólo coletazo, e incluso con el sobrio y rápido camello, verdadero modelo de resistencia.

Un griterío general acogió a este pobre bufón presuntuoso.

Las cortesanas se tapaban la cara. Indignadas ante tanta insolencia y vulgaridad, pidieron el máximo castigo para este trobador por ultrajar a la real majestad. Sólo el Rey, mudo, escuchaba con gran atención.

Finalmente pronunció su sentencia: «Llevaros a este beduino, lavarlo, vestirlo con trajes escogidos, prepararle una habitación en palacio y admitirlo en la Corte durante seis meses.

Hasta ahora sólo ha conocido un universo de machos cabríos, de corderos, de camellos, de serpientes y de asnos. Sus palabras no podían remitirse a otras comparaciones. Pero he prestado oído a su música: su palabra es bella. Demos a este hijo del desierto otro universo y dentro de seis meses le juzgaremos.

La orden real fue ejecutada y permitió que naciera una de las más bellas plumas de la poesía árabe» [12].

Publicado en *Alpha et promotion-La lettre du CLAP* N.º 91-21 de septiembre de 1990.

---

tradicionalmente tomando el pulso a su pueblo, está bastante lejos del protocolo que nos describe Jahiz aplicado a los visitantes, incluso los de clase media.

[12] Extraído de *Traditions Algériennes,* G. P. Maisonneuves et Larose, Paris, 1979, página 145.

XVIII.

ESTRATEGIAS DE ALFABETIZACION EN EL MOVIMIENTO ASOCIATIVO

Jean-Paul Hautecoeur.

XVIII.

ESTRATEGIAS DE ALFABETIZACION EN EL MOVIMIENTO ASOCIATIVO

Jean-Paul Hautecoeur

Durante unos días en octubre de 1991, prácticamente todos los autores de los estudios de este libro se reunieron en Namur, Bélgica, en un seminario, casi en retiro total [1]. El objetivo inmediato del encuentro era terminar el libro juntos. Y después ¡celebrar el resultado!

Pero el acontecimiento era demasiado singular para reducirlo a una conclusión y transformarlo directamente en una celebración. También participaban otras personas, otras asociaciones. Y los «autores» no estaban ahí sólo para representar su parte correspondiente en el índice. Había que hacer otra cosa: intentar superar las particularidades de las organizaciones locales y nacionales para dar al movimiento una identidad internacional, buscar en qué ámbito colaborar para consolidar las acciones locales e iniciar acciones plurinacionales [2].

¿Es posible hablar de un movimiento asociativo en singular en el ámbito de la alfabetización? ¿Se denomina de esta forma al conjunto de sus acciones? ¿Qué se podía hacer, como asociación informal internacional para reforzar el movimiento?

Este intento es el que ocupará nuestro último capítulo. La primera parte reúne la introducción del encuentro y las conclu-

---

[1] Uta Jaehn estaba ausente. Elise de Coster fue reemplazada por Maryse Perreault.

[2] Un informe del Seminario de Namur, con el título *Estrategias de alfabetización en el movimiento asociativo* se distribuye de forma gratuita a través del Instituto de la UNESCO para la Educación. Disponible en francés, con un resumen en inglés.

siones: quién participaba, qué expectativas se formulaban y a qué proyectos se llegó. La segunda parte está dedicada a los balances contrastados de las diferentes asociaciones y al análisis de las coyunturas nacionales en las que se encuadran las acciones. La tercera parte concreta las estrategias de la alfabetización.

En el discurso se pueden detectar palabras claves que se agrupan en ramilletes de significaciones, que se unen o se desligan en líneas de fuerza para dibujar la topografía del campo de acción colectivo. El conjunto es imaginario, pero está hecho de trozos de experiencia o de historia real y de una voluntad de actuar de una forma nueva. El estudio transversal de estos grandes significados será el eje de la conclusión del libro.

Gunther Gehre señaló en el seminario la importancia de la función ideológica en el movimiento asociativo contrariamente a lo que ocurre con las organizaciones gubernamentales. Es posible en efecto que la principal estrategia de este movimiento consista en la búsqueda de una postura ideológica fuerte, mientras que sus posiciones en el tiempo y en el espacio están sobre todo marcadas por la efemeridad y por la dependencia por la movilidad más que por la apropiación de terreno, por el pragmatismo táctico en zonas mínimamente diferenciadas más que por las estrategias ofensivas pesadas de erradicación universal del analfabetismo...

Por tanto, no se encontrará en *ALPHA 92* una estrategia de acción del movimiento asociativo para combatir el analfabetismo tal y como se entiende en los discursos autorizados. Se habrán descubierto más bien experiencias locales, experimentaciones de alguna asociación sobre terrenos imprecisos, investigación-acción en vez de programas y de «dispositivos» nacionales, buenos efectos pero también buenas dosis de autocrítica. La única estrategia común de este movimiento sería la búsqueda discursiva, ideológica, utópica: leer y decir el mundo para transformarlo o más modestamente crear espacios libres para poder intercambiar palabras, conocimientos, símbolos constituidos por lo escrito.

Todos los autores o casi todos se han referido a Paulo Freire. Con un enorme poder de convicción ha denominado «sueño posible» a la fuerza de este combate, y acción cultural en terreno insumiso a su lugar. José Luis Corzo se remite también a Lorenzo Milani cuya pedagogía empezaba con una inversión (subversión)

de los valores: reconocer el analfabetismo en los lugares opuestos adonde éste se muestra, en las clases dominantes «incultas», en particular en la escuela. Y después volver a empezar por lo más urgente: la alfabetización de los educadores...

Nos encontramos en ese punto: en la acción cultural experimental solidaria –actualmente se dice en inglés «en partnership», (¡una embarcación de socios!)– en el juego de la inversión de los valores donde ya se ha impuesto una inversión radical, la exclusión. Los participantes en el seminario se despidieron con el compromiso de la búsqueda de otro lenguaje y de otras condiciones sociales, materiales, mentales, para acoger mejor las palabras y los conocimientos de los excluidos. Esta conclusión del libro reflejará, o así lo deseo, el espíritu y la letra del encuentro.

1. UN SEMINARIO: ENTRADA, SALIDA

Variedad de asociaciones

¿Quién acudió al Seminario de Namur? ¿Cuál era el perfil de las asociaciones? Sin pretender establecer una clasificación científica, se puede fácilmente diferenciar las distintas asociaciones por: sus funciones, su público, sus asociados, su localización, su organización frente a los poderes públicos nacionales o regionales, sus mensajes... La diversidad y las diferencias señaladas contribuirán a no intentar reconstruir un discurso monótono y a no uniformizar un movimiento hecho de posiciones diferenciadas, que no obedece a ningún mando integrado.

— Existen asociaciones de hecho, destinadas a sobrevivir muy poco tiempo o no demasiado; mientras todas las demás están registradas y constituidas para durar. El «pool» de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de San Gregorio en Portugal, así como la red europea coordinada por el CUFCO (*) de Angers en Francia, cuya participación varía todos los años con motivo de sus encuentros, pertenecen al primer tipo.

— Si las dos asociaciones portuguesas están mayoritariamente compuestas por representantes de organizaciones guber-

(*) Centro Universitario de Formación Continua, Universidad de Angers.

namentales, no pueden quedar reducidas simplemente a una coordinación de servicios públicos en los que «figuran» organizaciones locales. La autonomía de los equipos de campo es imperativa, al igual que la asociación con interlocutores locales, individuos y organizaciones. Pero los dos proyectos nacen de una decisión programada. Una vez terminado el programa trienal o quinquenal, los presupuestos están en principio agotados y las asociaciones se disuelven.

— El grado de autonomía frente a los estados es muy variado. En Flandes, una red de asociaciones declaradas sin fines lucrativos se encuentra totalmente bajo la tutela de un ministerio. Su organización ha sido objeto de un decreto. En la comunidad francesa de Bélgica, la red asociativa ocupa prácticamente todo el ámbito de la alfabetización, pero el estatus laboral de los que participan en ella y su formación se inscriben en el marco de políticas gubernamentales. En Irlanda, como en el caso de WABETT (*) en Escocia, la autonomía es prácticamente completa con excepción de subvenciones poco atractivas. En Francia la AFER (**) es bastante autónoma, incluso autogestionada, pero una parte importante de su financiación procede de «dispositivos» nacionales relacionados con la formación. Las tres asociaciones de Québec presentes (dos locales y una provincial) son relativamente autónomas al igual que sus homólogas belga francófona, irlandesa y escocesa, pero bajo la presión de un programa nacional uniforme y de poderes escolares locales y regionales tentaculares.

— La economía de las organizaciones depende en gran parte de las situaciones anteriores. Unas se encuentran, al parecer, a gusto, son estables, están «super-equipadas» y no calculan el tiempo de las llamadas telefónicas internacionales. Otras piden que se les reembolsen las llamadas y sobreviven casi en un umbral de pobreza: como es el caso por ejemplo de la red irlandesa NALA (***) y de la Jarnigoine en Montreal.

— Hay asociaciones regionales o nacionales que coordinan una red de organizaciones locales, asociaciones locales que

(*) Whitfield Adult Basic Education Trust, Dundee.
(**) Action-Formation-Etude-Recherche, Lille.
(***) National Adult Literacy Association.

ofrecen servicios de primera línea, pudiendo ser también asociaciones de asociaciones (caso de Wabet).

— Todas las asociaciones no se inscriben en el epígrafe de la alfabetización. No de forma exclusiva, como en Portugal donde se trata de proyectos de desarrollo integrado. No realmente, como en Escocia o en Flandes donde se habla de educación de base. En pocos casos, como en la AFER ser realiza formación personalizada. Un poco, comó en la UFCM (*), una entidad opetiva de formación a todos los niveles para todos los públicos.

— Finalmente, las asociaciones se diferencian por sus ámbitos de actuación y por sus públicos. Sus acciones se desarrollan en las comunidades donde trabajan, en sus propios locales o, cuando no hay nada mejor, en locales públicos prestados por los ayuntamientos, las organizaciones escolares, etc. Sus públicos pueden ser únicos o múltiples, voluntariamente heterogéneos u homogéneos, «ghettizados» o dispersados. Pero en su gran mayoría, las asociaciones invierten e intentan enraizarse en un espacio particular, «local» (un barrio, un bloque de viviendas sociales), o en una comunidad sociológica, cultural de dimensión variable (las mujeres, los inmigrantes o los jóvenes por un lado, una comunidad gitana, un pueblo, un barrio marginado por otro lado).

El panorama esta bastante contrastado, pero todavía no se ha integrado a todas las organizaciones que se ocupan de la alfabetización. Muchos tipos originales no estaban representados en este seminario, en el que una de las características era ser mayoritariamente francófono, como lengua de origen de los participantes o como segunda lengua.

¿Cómo se había seleccionado a los participantes? Principalmente sobre la base de dos criterios: la calidad reconocida de su trabajo y de las personas que lo realizan –la imagen de marca de la asociación, con énfasis en el campo de la investigación-acción y la innovación– y la intervención en el/y al margen del campo pedagógico, lo que presupone también prácticas experimentales en el trabajo de campo o en un artículo propio, producto de una investigación-acción en la que se habían comprometido.

(*) Unité de formation Cannes Méditerrannée.

Las expectativas

Al principio, cuando todavía ni se ha tenido el tiempo de presentarse, de reconocerse, de intercambiar, de atraerse, de rechazarse, de aislarse, de enfrentarse... se pueden identificar algunas tendencias que apenas se han apuntado.

— Una de ellas tiene que ver con la búsqueda de un «enfoque integral», o con cómo lograr la asociación de los grandes sectores, el público y el privado, sin dejar de tener su propia identidad. Los dos términos claves son «el refuerzo» y «el consorcio». Se atraen, pero se pone en juego la identidad y la autonomía asociativa. Está claro que no es posible actuar eficazmente y extender el radio de acción de forma autónoma, con medios precarios. Los interlocutores gubernamentales ya no son los únicos socios posibles ni privilegiados. Al concretarse en el nivel local y regional, se debe ampliar el conjunto de interlocutores y llegar a asociarse con los grandes sectores: el económico, el financiero, el político, los concejales, los servicios públicos, el sector asociativo, la universidad... Si el reto colectivo es la lucha contra la exclusión, hay que dotarse de los medios para llegar a alcanzarlo. Toda la sociedad está implicada. Debe hacer más...

— A partir de las dos palabras claves anteriores, el refuerzo y el consorcio, se perfilan otra serie de expectativas que se expresan en las palabras libertad, alternativa, contrapeso, «especifidad», autonomía. La búsqueda de eficacia en la acción, de la presencia de una asociación más sólida, con diferentes interlocutores supone una posición autónoma frente a los poderes públicos y a los poderes «grandes». La cuestión se ha formulado de la siguiente forma: «¿Cómo asociarse con los poderes públicos sin dejar de adquirir mayor autonomía?». O: «¿Hasta dónde no hay que llegar para seguir siendo innovador y preservar la propia identidad?».

— Otra postura es también la de un movimiento casi acabado cuya única elección a corto plazo es integrarse en el sector público o abandonar una lucha demasiado agotadora. ¿Cómo salir de eso? ¿Es necesario seguir luchando para preservar un estatuto asociativo difícilmente reconocido para defender lo que se ha adquirido, para conseguir un apoyo político que no garantiza la supervivencia? Para una causa con resultados imperceptibles, entre otras cosas porque los medios se reducen, es imposible

encontrar socios y la energía militante se encuentra en su nivel más bajo. O ¿cómo hacer valer la importancia de un movimiento asociativo reforzado en las acciones socioculturales de lucha contra la pobreza cuando estas actividades se han institucionalizado y las inversiones públicas en el sector, se consideran ya demasiado onerosas?

— Hay toda una serie de expectativas centradas más bien en el trabajo práctico de la alfabetización. ¿Cuáles son los medios para dar mayor autonomía a los estudiantes, para que sean más responsables de su propio aprendizaje? ¿Cómo evaluar el trabajo para poder comunicar los resultados de forma más convincente? ¿Qué más se puede hacer para estimular la movilización y el compromiso de nuevos socios? ¿Cómo articular la alfabetización en un programa integrado de desarrollo? ¿Cómo separar el trabajo de alfabetización de una problemática unilateral de educación?

— Para muchos es excepcional participar en un seminario internacional sobre experiencias de alfabetización en el movimiento asociativo. El acontecimiento se produce en una coyuntura internacional en la que se comparten diferentes variables: el crecimiento de la exclusión, la búsqueda de estrategias de intervención diferentes a la «alfabetización puntual», la tendencia a la institucionalización de las asociaciones en el contexto de nuevas legislaciones sobre educación básica. Es, por tanto, el momento de aprender, de descubrir, de intercambiar, de dar a conocer, de reflejar las experiencias locales en un ejercicio de intercambio multinacional e interindividual.

— Se está preparando un libro, actualmente el único proyecto internacional común al grupo presente. ¿Cómo se puede emplear este libro, darlo a conocer, difundirlo mejor? Pero después... ¿Qué proyecto de investigación-acción hay que emprender para profundizar en esta cooperación iniciada en una red asociativa internacional? ¿De qué manera puede una organización como el Instituto de la UNESCO para la Educación ayudar a estimular la innovación, la búsqueda de una mayor eficacia de las acciones?

Estas eran las expectativas del grupo al inicio del seminario. Es necesario precisar que el menú del encuentro no consistía en este buffet de preguntas inéditas, que los participantes no han podido organizar los intercambios a su gusto. Una parte impor-

tante del seminario estaba estructurada a partir del esqueleto del índice del libro: presentaciones, comentarios, preguntas. El juego de preguntas y respuestas puntuales se ha insinuado con muchas dificultades en el tiempo reducido por el ejercicio de traducción. Sólo al final del recorrido, y siempre con el tiempo contado, ha sido posible intercambiar experiencias más libremente y pensar colectivamente en lo que se podía hacer después.

La continuación

No terminar el seminario sobre palabrería ideológica, sino llegar a concretar proyectos de actuación realistas, aplicables a nivel local, constituía el objetivo de salida.

Finalmente no se ha hablado del *movimiento asociativo* global, más que para poner en cuestión su unidad, su consenso y la prioridad de acción común a escala internacional. Las posturas son diversas. Para algunos la acción local es previa. Cualquier acontecimiento internacional sólo se puede concebir después de haber realizado un trabajo local que lo justifique. Para otros, este movimiento es demasiado contradictorio. Por un lado, las asociaciones se encuentran a menudo compitiendo unas con otras. Por otro lado, no utilizan en absoluto el mismo lenguaje. Y, ¿cómo dotarse de una mayor credibilidad cuando se practica con un cierto gusto la autodepresión, proyectando, por tanto, una imagen bastante negativa del trabajo de alfabetización?

Se propone a las asociaciones dos «pruebas» mínimas para llegar a una mayor coherencia y «mejorar su credibilidad» en las negociaciones con los poderes públicos y privados:

— reconocer que la alfabetización puede tener un fin en sí misma, como demanda democrática legítima de la sociedad;

— dar una imagen positiva del trabajo de alfabetización y de las personas con las que se trabaja.

El valor político del tema es suficientemente importante como para que se lo incluya en las estrategias de desarrollo local que se pueden reforzar con el apoyo internacional, es un valor político que puede reforzar la acción local o regional. A estas condiciones

para posibilitar un movimiento asociativo constructivo se suma la proposición de buscar conjuntamente una carta asociativa que sería un medio de enlace entre una asociación local, una red regional o nacional de lucha contra la exclusión y un compromiso de alcance internacional.

Se ha presentado otra iniciativa que sirve de enlace internacional entre dos organizaciones locales: el hermanamiento, la asociación de dos redes de alfabetización sobre el modelo de hermanamiento entre municipios. Su objetivo es crear condiciones de intercambios interculturales entre alumnos, entre formadores, entre organismos que tienen en común la misma voluntad de salir de la marginación. Se presenta el ejemplo de Cannes y Namur que son dos polos de atracción cultural y que podrían desarrollar también una red de intercambio de conocimientos y de creaciones populares. Dos asociaciones de alfabetización trabajan actualmente en este sentido. Este proyecto puede ir más allá. Sería costoso, ¿cómo financiarlo?

En lo que se refiere a la utilidad de crear una nueva red más formal de asociaciones, se ha recordado que existen varias redes y que los intercambios entre redes asociativas se beneficiaban al utilizar los canales existentes. La publicación *ALPHA 92,* así como el seminario de Namur, son una iniciativa del Instituto de la UNESCO para la Educación que ya coordina una red de intercambio internacional. Esta red se interrelaciona con la Red europea de formación de acción y de investigación sobre alfabetización, así como con el boletín internacional de la UNESCO *(Educación de adultos – Notas de información).*

El grupo presentado, estaba constituido sobre todo, por autores reunidos entorno a un mismo *proyecto de publicación,* y no por representantes oficiales de organizaciones nacionales. Con esta reunión se concluía la publicación. Pero todavía había que garantizar una distribución eficaz y encontrarle una utilidad local al servicio de las asociaciones.

Se propuso preparar un modelo de lectura, a partir de las cuestiones tratadas durante el seminario, para una utilización más práctica de los textos para los grupos de formadores y para los alumnos. Se propuso realizar resúmenes y publicarlos en los boletines locales, para activar la distribución. Se recomendó que los comentarios de texto se publicaran también (ver nota 2); que

se diera a conocer más esta publicación en los países anglófonos (editada en inglés desde 1990, también se edita en español en 1992) y que se exploraran las posibilidades de publicación en portugués; que se viera la ventaja de su gratuidad para garantizar la difusión masiva a través de las redes nacionales.

El libro puede ser también un poderoso medio de movilización de los interlocutores sociales y políticos si se acompaña de una animación. Se pueden hacer circular extractos con motivo de asambleas municipales. Para explotar su valor internacional a nivel local, se sugiere invitar a uno de los autores cuando se realicen encuentros de movilización o de formación.

Se adelantó un tema para la próxima publicación de *ALPHA: la investigación participativa.* ¿Cómo hacer que los alumnos participen en la investigación?

Normalmente, una asamblea de este tipo intenta dotarse de una estructura mínima para volver a reunirse en otro lugar; reserva un momento para su organización; instaura un ritmo, ritos; contrata.... No se continuó con la idea de la carta del movimiento asociativo, de hermanamiento, de acción positivo, ni de ningún otro seguimiento que no fuera el local, para la publicación *ALPHA.* La polaridad de acción es ante todo local.

Pero se ha hablado mucho de preparar otro libro, *un libro diferente* escrito por los excluidos. Los animadores en el sector de la alfabetización pasaron el tema a los ausentes. Se propuso además que las ideas y los proyectos lanzados en el seminario se presentaran a los estudiantes en las asociaciones, y que ellos decidieran el seguimiento que debía de darse. Ya constituyen una comunidad internacional: hay que encontrar los medios de facilitar la circulación de sus escritos, crear ocasiones de intercambio en lenguas extranjeras, entre los individuos y entre los grupos.

Este es el tema importante de la conclusión del seminario. Si todavía es necesario hablar de estrategias del movimiento asociativo, éstas se expresan en las *condiciones que deben crearse para que una producción escrita real se facilite a los excluidos.* Crear un foro de edición para los escritos individuales y colectivos; dar a conocer las iniciativas y las publicaciones locales; hacer circular los periódicos escritos por los estudiantes; abrir

un concurso de escritura entre varios países y varias lenguas; hacer circular una bolsa de libros en un circuito internacional; crear acontecimientos de escritura, de palabra, de imágenes, de música, como una feria del libro, un festival de poesía-vídeo-teatro populares...

Estimular la expresión, la comunicación, el intercambio mediante una producción escrita real, en la vida y no en una simulación pedagógica supone además que los formadores o animadores se «convenzan», «tomen conciencia». A veces se bloquea la expresión, porque sólo tienen el poder de decidir quién está capacitado, quién está autorizado para ello. Será necesario dedicar sesiones de alfabetización a los animadores-educadores, como recomendaba Milani. También puede realizarse en seminarios, coloquios, en periódicos...

Se han escuchado de todas formas voces disidentes frente a este proyecto. Los «alumnos» no están presentes, no podemos decidir por ellos. La experiencia del Libro del Año Internacional de la Alfabetización, del que se apropiaron los «profes», habrá sido una experiencia negativa para la expresión de los «alumnos». Un concurso de escritura corre el riesgo de suponer más bien la promoción de los organizadores que la de la palabra excluida. Pero además, esta movilización sobre la escritura de los participantes supone un largo trabajo de fondo con todos los protagonistas. ¡El mensaje «puedes escribir» es difícil de transmitir!

Se ha establecido entre Bruselas, Lille, Lyon, Madrid, Québec, Edimburgo *un eje de circulación de los escritos* para la bolsa de libros, que se cruza con el proyecto de hermanamiento entre Cannes y Namur y con un acontecimiento de cultura popular.

Se ha seleccionado un *proyecto de investigación-acción sobre el tema de la producción escrita de los excluidos,* apoyado por el Instituto de la UNESCO para la Educación. Los coordinadores del Colectivo de alfabetización de Bruselas, del CLAP (*) de Lyon y del Instituto de la UNESCO se reunirán para elaborar este plan de investigación y buscar los medios para ponerlo en práctica.

(*) Comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion.

2. UN BALANCE CONTRASTADO DE LA ALFABETIZACION

Los contextos nacionales de trabajo de las asociaciones determinan en gran medida los análisis que hacen de sus dificultades y de sus resultados. Pero sus ideologías son igualmente determinantes, o su forma de concebir el trabajo y los objetivos de la alfabetización, que remiten a su vez a la historia de cada movimiento en su contexto nacional –o regional– particular.

Las dificultades de las asociaciones

En la parte francófona de Bélgica, como en Québec, las asociaciones están marcadas por la misma característica que su público: la pobreza. La evaluación de las dificultades y de los límites del trabajo de alfabetización remite en gran medida a la precariedad de sus medios: personal poco cualificado, sin experiencia, inestable, voluntario; personal permanentemente desbordado, agotado, desanimado, que sufre la fuga de los más competentes hacia puestos más reconocidos y mejor pagados. La pobreza es la causa de la inestabilidad y de la desmovilización del personal, y también de la inestabilidad de la planificación de las actividades, de las previsiones, de las inversiones. En la región de Namur, una campaña intensiva de movilización en la lucha contra el analfabetismo conduce a la constatación desconcertante de que no se es capaz de satisfacer una demanda creciente. No se dispone de los medios.

Las condiciones de trabajo difíciles comunes a Québec y Valonia, a los que se podrían sumar Irlanda y Gran Bretaña en la actual coyuntura política conservadora ultra-liberal, se enmarcan en contextos diferentes. Las asociaciones de Valonia ocupan prácticamente todo el ámbito de la alfabetización; se apoyan en un amplio abanico de interlocutores sociales; están reconocidas por los poderes públicos y los ayuntamientos; forman una red con un movimiento asociativo muy activo en la lucha contra la pobreza. Su vinculación con el sector de la cultura y los asuntos sociales sería, según los coordinadores, garante de su autonomía y de la libre orientación de las intervenciones en educación popular.

Por el contrario, las asociaciones de Québec intentan sobrevivir en un contexto más adverso. Sólo ocupan una pequeña parte del ámbito de la alfabetización, a menudo en una posición de

subcontratación. Su socio obligado es la red escolar que tiene la legitimidad de la misión de alfabetización, absorbiendo la mayor parte de los recursos públicos que se consagran a ella. Reconocidas como organismos de educación de adultos, su autonomía en educación popular es muy reducida y se enmarca en un programa nacional único. Ya no pueden apoyarse en una red polivalente de organizaciones autónomas que no han sobrevivido a diez años de restricciones presupuestarias y de empobrecimiento generalizado. La única elección que tienen, aparte de algunas excepciones, es entrar al servicio de la organización escolar, con las ventajas y las consecuencias negativas que ello conlleva, consecuencias parecidas a las observadas en la parte de habla neerlandesa de Bélgica.

En Flandes, la educación de base está semi-nacionalizada. Las asociaciones obedecen a un dispositivo administrado por el sector de la Educación. Las dificultades descritas por G. Gehre producen preocupación, pero la comparación con la experiencia de Québec las hace ser muy verosímiles. La cooperación intersectorial de los centros locales sólo existe en sus consejos de administración. El trabajo de alfabetización tiene tendencia a obedecer a una gestión escolar: «una situación problemática debe siempre aislarse y traducirse en un programa educativo con una duración determinada... Este peligro de escolarización es real». Eso equivale a programación centralizada, distanciamiento de los «alumnos» (denominados también «clientes, como en Québec»), contratación normalizada de los educadores y estandartización de sus tareas, sobre todo búsqueda de rentabilidad calculada en función de la tasa de crecimiento de la clientela («consolidación de la oferta»), y por consiguiente marginación, cuando no abandono, de un enfoque «social» de la alfabetización a favor de cursos para los que hay demanda, por ejemplo de segundo idioma.

En las dos experiencias portuguesas, las principales dificultades encontradas por los equipos de campo proceden de la naturaleza interinstitucional de las asociaciones. La acción local es dependiente de las tradiciones de las instituciones a las que está ligada, tradiciones e ideologías que pueden entrar en conflicto entre ellas. El equipo local se somete a las relaciones jerárquicas de los aparatos burocráticos, en vez de buscar relaciones de diálogo sobre el terreno. Pero las dos experiencias han demostrado también que la naturaleza institucional de las intervenciones no

era incompatible con una acción local autocentrada, abierta a la asociación con las organizaciones locales; de la misma forma que el servicio social puede estar mejor preparado para este tipo de intervención que la educación de adultos.

La experiencia de San Gregorio con una comunidad gitana, ha puesto de manifiesto en especial las principales dificultades culturales de una intervención que no puede estar aislada de las relaciones de repulsión que existen en la sociedad global entre mayoría y minoría. La determinación del equipo de campo y su metodología no han sido suficientes para neutralizar este hecho. La alfabetización que se impone (a la evidencia) en nombre de los valores de integración y de desarrollo es comprendida por los gitanos como una aculturación peligrosa para la supervivencia de su grupo. La operación de cambio dirigida desde el exterior tiene como efecto reforzar la solidaridad del grupo mediante actitudes de «resistencia al cambio», que son también manifestaciones de afirmación cultural.

Este parámetro intercultural fundamentalmente conflictivo de San Gregorio puede trasladarse a la relación interclasista que separa –no siempre oponiendo– a los animadores y a los participantes en las actividades de alfabetización. La participación no puede forzarse, en especial en un proyecto educativo que generalmente no es prioritario para los destinatarios. Este valor de participación, fundamental en la ideología de muchas organizaciones, no es «naturalmente» compartido por los «participantes». Estrategias de desviación de los objetivos de aprendizaje, o incluso de sustitución de los objetivos educativos por servicios o reivindicaciones sociales son necesarias para atraer esta participación. Incluso en este caso, «la dificultad, afirma Omer Arrijs, radica en superar una fase de venta o de ayuda social para entrar en un mecanismo de educación popular o de formación».

Las relaciones animadores-formadores/participantes-alumnos pueden ser antagónicas. Francesco Azzimonti ve en el papel de los alfabetizadores un posible obstáculo a la apertura y al intercambio de comunicación escrita. Al definir a sus socios como incompetentes, deficientes u oprimidos, los formadores los declaran no aptos para una prestación escrita que no se canalice mediante el ejercicio pedagógico. Se comprende que los nuevos parias no deseen frecuentar un lugar así. Se espera entonces que una de las principales dificultades identificada por los alfabetiza-

dores se defina como un «problema de motivación». Como en el caso de los gitanos o de cualquier otra minoría proletarizada, la ausencia puede comprenderse de forma positiva como un rechazo a presentarse con conocimiento de causa, y el diagnóstico de los educadores se interpreta como una negación construida del saber y de la identidad de las víctimas deseadas. «¡Los excluidos no vienen!». Es sin duda la principal dificultad de esta historia reciente de la alfabetización que muchas asociaciones no han conseguido resolver, independientemente de cual sea el contexto nacional en el que se mueven [3].

En la antítesis de las asociaciones de Valonia y Québec se encuentra el caso de asociaciones que dispensan un servicio público siguiendo el modelo de la empresa privada, con medios considerados suficientes gracias a una coyuntura nacional favorable (¡la crisis, el paro!), gracias a la asociación con numerosas organizaciones regionales y, sin duda, gracias a un «tecnicismo profesional reconocido». Los animadores de la AFER denominan institucionalización la dificultad propia a esta situación en la que se ha puesto «demasiado agua al vino». La contradicción entre los objetivos explícitos del organismo –autonomía, autogestión, autoaprendizaje– y los de las organizaciones asociadas –inserción socioprofesional, formación técnica– que han determinado el «pliego de condiciones» desestabiliza la acción reconocida como simulacro. Si los objetivos de la asociación no cambian, el resultado de la contradicción se percibe como «autodisolución». F. Gosset y D. Andreau añadieron oralmente este subtítulo a su texto: «¡Hasta dónde no hay que llegar en la voluntad de desarrollo!».

Finalmente, una dificultad fundamental en muchas asociaciones que intervienen en una coyuntura internacional de desmembramiento de sociedades duales y de aumento del polo de exclusión, es la imposibilidad de mantener el objetivo de alfabetización cuando la demanda real se refiere a ayuda o resistencia ante la exasperación de las condiciones cotidianas de vida. Olivia Oliveira concluía con la necesidad de un compromiso activo

---

[3] Jean-Paul Hautecoeur, «Offre généreuse, demande bloquée: le paradoxe actuel de l'alphabétisation», *ALPHA 90,* bajo la dirección de J. P. Hautecoeur, Québec-Ministerio de Educación; Hamburgo-Instituto de la UNESCO para la Educación, 1990.

en la sociedad portuguesa para hacer respetar y aplicar los derechos humanos, y, por tanto, de un papel de «mediador» político fuera de las chabolas. En el WABET, a pesar de todo el optimismo y la prioridad que se da al objetivo de educación comunitaria, se reconocía como una dificultad fundamental la disociación del proyecto pedagógico de los objetivos sociales del compromiso comunitario. En la Jarnigoine, se pasaba a una estrategia de expresión global de la palabra de las mujeres. En ALPHA Mons-Borinage, se consideraban inevitables las acciones múltiples de oferta de servicios y la organización política de redes asociativas en la lucha contra la exclusión. En la AFER, se consideraba insostenible la prestación tecnicista y la pedagogía de la individualización de la formación, cuya función (prácticamente no reconocida), es impedir la colectivización y la organización de la resistencia –la construcción de una alternativa en palabras de los autores– en el seno de estos «ghettos para demandantes de empleo de larga duración». También ocurre que estas cuestiones no se mencionen, debido a un militantismo caduco en la «lucha contra el analfabetismo» o a una profesionalización bien territorializada de la alfabetización.

Así, en el contexto nacional, la posición en el mercado de la formación, el tipo de asociación y de público, el tipo de relación que une a los animadores y a los participantes, la coyuntura internacional (de hecho una crisis estructural del capitalismo mundial), constituyen factores que revelan el abanico de dificultades ante las que se encuentran las asociaciones en la labor de alfabetización. Estas dificultades forman parte del panorama de «los resultados» que, no son siempre los que se esperan, pero que, sin embargo, alienta a la mayor parte de las asociaciones.

Los resultados

Se comparte la afirmación de que la evaluación de los resultados de la alfabetización comunitaria no puede confundirse con la cuantificación de los aprendizajes individuales, denominados técnicos, lingüísticos o escolares. Incluso en el contexto portugués en el que el analfabetismo absoluto está muy extendido y en el que la alfabetización tiene también ese objetivo de aprendizaje escolar (o concede certificados), «La evaluación debe hacerse en

un contexto más totalizante en donde la extensión de los resultados desborde la medida del aprendizaje escolar» (O. Oliveira).

Este seminario había excluido de su programa las cuestiones pedagógicas del aprendizaje individual. La mayoría de los participantes concibe su trabajo como una búsqueda de las condiciones reales –en la vida– de comunicación, de expresión, de intercambio, de producción de significado, de identidad, de cultura y de saberes reconocidos, dignos de ser compartidos y transmitidos. He aquí dos expresiones claras entre muchas otras:

> «Sin una estrategia de intervención, la alfabetización sigue siendo una concha vacía, una labor académica destinada a fracasar en todos los sentidos.» (Sylvie Roy.)

> «Alfabetizarse es dotarse de los medios de conocer (leer para comprender el mundo, tomando las palabras de Freire), elevar la voz cuando te has callado siempre (escribir lo que eres) y comunicar a los otros lo que has aprendido (llegar a un público).» (Barton, Hamilton, Ivanic.)

Los resultados individuales que se buscan son menos en la realización de la expresión escrita que en el cambio de actitudes, de la visión del mundo y de compromiso en la acción concreta de desarrollo. Se cita a Paulo Freire con gusto: «El conocimiento no se transfiere, se crea en y por la acción sobre la realidad». Los resultados observados van desde cambios imperceptibles, normales, «anecdóticos» de la vida cotidiana, hasta la organización política de mayor envergadura («a la teoría» – Elise de Coster) en la lucha contra la exclusión, en la reivindicación de derechos democráticos o incluso en la implantación de otros modelos colectivos de desarrollo, rompiendo con las prácticas dominantes (ver P. Georis). No se puede aplicar aquí, en estas prácticas de *contra-alfabetización* en solidaridad con las poblaciones marginadas, los criterios de evaluación individualizada de la alfabetización «dominante», «funcional», de «inserción socio-profesional». He aquí un ejemplo sacado de la conclusión de dos años de investigación-acción con los gitanos portugueses:

— hacer más sólida la relación intercultural;

— dar un sentido constructivo a las reivindicaciones de los gitanos;

— intentar satisfacer las necesidades de supervivencia en las mejores condiciones posibles;

— combatir el sentimiento de impotencia;

— disponer las mejores condiciones de aprendizaje para los jóvenes, hacia una autonomía creciente;

— hacer que se cumplan los derechos humanos;

— trabajar por el desarrollo cultural endógeno en vez de por la integración...

En este caso, como en muchos otros, la escritura no se menciona entre las prioridades de actuación (salvo para la instrucción de los niños). Los objetivos de intervención se han vuelto a precisar durante la actuación, rectificando «errores» iniciales debido al etnocentrismo y al desconocimiento de los agentes. Estos han reconstruido sus papeles transformando su práctica de investigación-acción, convirtiéndola en un proceso de diálogo intercultural. ¿Qué resultados han dado dos años de intervención intensiva? Inmensos, incluso si es necesario volver a empezar.

Aparentemente, en la autoevaluación de los animadores hay observaciones desalentadoras del tipo «callejón sin salida» o «conciencia aguda de los puntos muertos». Los más excluidos no se presentan. Para los que vienen y se quedan, los servicios prestados no cambian en absoluto la relación de exclusión o incluso la refuerzan: «La alfabetización delimita y refuerza la distancia que pretende colmar» (O. Arrijs). Pero frente a estos resultados globales negativos debido a las enormes dificultades, debido a la inaccesibilidad de los objetivos en el tiempo subjetivamente corto de la acción, muchas evaluaciones son por el contrario positivas. Un mínimo signo de cambio puede tener efectos exponenciales. Como esta observación de Madalena Dias:

> «Una parte importante de la población permaneció pasiva, pero empezó a comprender el movimiento... La adhesión ha superado las expectativas

de todos los interventores. La existencia de un movimiento insospechado se ha hecho visible. Ha provocado otras acciones... Ha empezado a producir su propio modelo de participación.»

Blair Denwette hace observaciones parecidas al hablar de Escocia, en donde la estrategia de implantación en la comunidad ha dado resultados en la implicación de individuos y asociaciones locales –«con la comunidad»– e incluso con el compromiso de determinados individuos en el trabajo de educación de base –«por la comunidad»–. Se trata de cambios sensibles, visibles, observados, analizados, que permiten objetivizar la acción, criticar postulados anteriores, experimentar nuevas tácticas, establecer lazos e intercambios con grupos exteriores, organizar redes más amplias de solidaridad y de educación popular: todas las asociaciones dan testimonio de ello.

Entre las condiciones para que la acción se lleve con éxito, aparte del principio esencial de participación de la comunidad, muchos agentes subrayan la importancia del factor tiempo. La estrategia de pequeños pasos no produce resultados sensibles a corto plazo. «Los cambios son muy lentos». El trabajo en la cultura, el desarrollo de intercambios orales, materiales, geográficos, simbólicos en una comunidad y la transformación de las relaciones entre una comunidad y los interlocutores externos requieren una planificación a tres, cinco o diez años, así como una permanencia del equipo de campo y una división flexible de la secuencia de las acciones. Por ejemplo, la encuesta de campo se prolonga, en San Gregorio, durante todo el tiempo que dura la intervención. Se transforma. Su función tradicional de prealfabetización tiende a absorber la intervención misma de la alfabetización. La observación participativa se convierte en una entrada progresiva en el diálogo real con la comunidad, un vínculo poco frecuente, portador de proyectos comunes. Se tarda años en invertir una relación de exclusión encarnada allí donde se niega: entre los interventores y sus acólitos. El resultado debe buscarse en el propio proceso de transformación de las reglas de intercambio.

A menudo se evalúa la acción por la consecución de los objetivos iniciales. En este caso, el valor se estima en función de su cambio. La calidad buscada no se encuentra en la técnica de la aplicación de las reglas del método: se encuentra en la flexibili-

dad y la maleabilidad, adaptando mejor la acción a las circunstancias (O. Oliveira). En San Gregorio, es sorprendente que el vector del cambio se haya invertido. Durante mucho tiempo los gitanos debían cambiar. Ante la supuesta «resistencia al cambio» de los gitanos, los interventores han cambiado. Del valor de progreso han llegado al valor de «reconocimiento de la dignidad humana», de «aceptación» y de «respeto» por la diferencia, del «encuentro» entre culturas, de la «información bilateral», de la «interrelación dialéctica», del «diálogo». Esta inversión radical de los valores y del sentido de la acción de alfabetización habrá tardado tres años en germinar. La nueva afirmación ha descubierto el reto de la intervención cultural: «Si determinadas relaciones entre las dos culturas no se reconvierten y contrapesan, corren el riesgo de convertirse en genocidio cultural».

Eso explica la fuerza del argumento de Milani compartido por varios participantes en el seminario: la alfabetización se impone en primer lugar en la dirección de los alfabetizadores, sin ella, éstos corren el riesgo de imponer a los otros su dictado de analfabetismo durante mucho tiempo ya que su acción tendrá como efecto reforzar su propia convicción despreciativa, en vez de cambiar la suerte de sus víctimas.

Una última evaluación de la labor de alfabetización, en un organismo que se presenta en primer lugar como una escuela alternativa para los jóvenes sin dejar de integrar la acción comunitaria, realizará la transición entre la naturaleza de los resultados obtenidos y el replanteamiento necesario de la alfabetización:

> «Los jóvenes tienen a menudo que satisfacer necesidades urgentes aparte de la alfabetización. Cuando identificamos resultados en nuestro trabajo, es precisamente en el ámbito de la satisfacción de necesidades afectivas y sociales... Las dos necesidades más importantes siguen siendo el trabajo y las relaciones sociales y amorosas, cómo para todos nosotros por otra parte... Leer y escribir sigue siendo la expectativa más vaga y la más difícil de realizar.» (S. Roy.)

3. LA ALFABETIZACION EN PLURAL

Hay asociaciones que ponen sin pudor a su «clientela» la etiqueta de analfabeto o iletrado. Está constituida por individuos desfavorecidos y necesitados que requieren una ayuda psicosocial, pedagógica, terapéutica. La alfabetización será esa intervención particular, en un lugar identificado como tal, desarrollado por un personal que va desde los voluntarios hasta los reeducadores y psicólogos profesionales. El servicio de desarrollo de las capacidades lingüísticas, intenta responder a las demandas prácticas de comunicación escrita o de reciclaje en un programa de formación, rehabilitando a la vez a los individuos en lo que se refiere a su propia imagen y a sus relaciones con el entorno inmediato. Es posible designar ese tipo de intervención, «intervención psicopedagógica».

Otras asociaciones tienen un enfoque más social. Los «analfabetos» son ante todo personas excluidas, no se trata de deficientes, sino de personas normales marginadas de los circuitos ordinarios de intercambios sociales. Constituyen la clase creciente en el polo «perdedor» de la sociedad dual. Ahí, la alfabetización se comprende como una tentativa de reinserción en los circuitos de intercambios económicos comunitarios, sociolingüísticos, pero también como un intento de ayuda múltiple a la solución de los problemas cotidianos ligados a la pobreza. La formación lingüística básica o complementaria no es siempre un servicio prioritario. Puede entrecruzarse con un conjunto de servicios o de acciones comunitarias «transversales». El perfil tipo del interventor es el del animador social de formación diversa, o un equipo interdisciplinario de educación popular.

Hay asociaciones de un tercer tipo, cuya relación con la alfabetización será más cultural que social. Para éstas, el analfabetismo es ante todo el atributo etnocéntrico que las instituciones dominantes han metido en la cabeza de las minorías y de determinados grupos culturales proletarizados. Al «déficit» lingüístico, escolar y cultural proclamado, oponen en el polo positivo experiencias lingüísticas y legados culturales diferentes. Sus acciones se encuadran en una voluntad de promoción de los individuos y de los grupos minoritarios en vez de en una ofensiva unitaria, a menudo nacionalista, de «lucha contra el iletrismo». Estas asociaciones que trabajan en el ámbito de la cultura de los otros, definen sus intervenciones más bien como una contra-alfabetización, o una alfabetización diferente. Esta consistirá so-

bre todo en mejorar las condiciones de expresión cultural endógena, en encontrar vías de comunicación intercultural, en valorar la diferencia.

Este tríptico de asociaciones ha simplificado mucho la realidad. Las asociaciones mezclan, en diverso grado, estos conceptos y estas prácticas que también se basan objetivamente en el(los) tipo(s) de público(s) con los que trabajan. Pero el esquema ayuda a situar las diversas posturas en cuanto a los objetivos, a los límites, a las estrategias de alfabetización, así como a las evaluaciones que se hacen de éstas.

En el grupo reunido, la primera postura, que plantea la alfabetización como un servicio de educación «específico», dirigido a adultos que no saben leer ni escribir, o que no saben suficiente, representa una minoría de las organizaciones. La alfabetización puede contemplarse como un fin en sí mismo desde el punto de vista teórico o legal del derecho de todos a una educación mínima. Su reducción a una intervención técnica se asocia, sin embargo, por lo general a los servicios públicos de educación de adultos, cuya vocación es asegurar esta función especializada y universal, o a las redes asociativas tuteladas por las organizaciones públicas que enmarcan programas nacionales de formación de base.

Para algunos, la alfabetización en sí misma remite a una época pasada. No ha dado los resultados esperados. Se basaba en una visión mágica de su potencial y en una ilusión en cuanto a su necesidad. La experiencia ha demostrado que no es un servicio esencial, salvo desde el punto de vista de los alfabetizadores. La visión ofensiva de «lucha contra el iletrismo» sólo podía llevar a la consolidación del nuevo clan profesional de los alfabetizadores, apartando aún más a la clientela deseada. Además, ante los dudosos resultados de estas movilizaciones «primitivas» (se habla de la «prehistoria de la alfabetización»), la oferta de educación de base se ha ampliado en lo referente a cursos y prácticas, se ha extendido a públicos de niveles, perfiles y proyectos múltiples. También ha perdido su primera denominación de alfabetización al descubrir un registro bastante amplio de etiquetas (que merecían una nueva clasificación).

Para otros, el trabajo puntual sobre la escritura y la lectura no está en absoluto caduco, pero no puede realizarse de forma ais-

lada. Debe inscribirse en los espacios vitales y en el marco social de las comunidades locales. Si la alfabetización no es una necesidad independiente, ni prioritaria, todas las otras se entrecruzan no obstante con ella. La regeneración del espacio social, al igual que la de la identidad de los individuos que mal-viven, en él, pasa por ese «proceso transversal de educación de base» como se dice en el WABET. En un proyecto de desarrollo global, la formación lingüística se integra en un «proceso de formación social en el sentido más amplio de la palabra».

La «apertura» de la alfabetización de los adultos se aplica en particular a las generaciones. En un enfoque comunitario, la prioridad es la alfabetización y la escolarización de los jóvenes. Labor de alfabetización con las madres, ayuda a los niños después del colegio, escuela del sábado, trabajo con las profesoras, alfabetización de los jóvenes «para curar las heridas de la escuela», acciones comunitarias que integren a los niños, vínculos y acciones comunes con organizaciones juveniles, constituyen ejemplos citados que pretenden ligar la alfabetización de los adultos a la de las jóvenes generaciones, así como a la de los educadores del medio escolar. Este tipo de relaciones, contrarias a las territorialidades profesionales e institucionales, corren el riesgo a veces de dar lugar a conflictos y a nuevos cierres, como se ha visto en el ejemplo de Portugal.

Para muchos, la alfabetización incluida en una acción cultural, social o comunitaria más global ha pasado de las aulas a la calle, al barrio, a las otras asociaciones, a los lugares de producción real: se ha emancipado del espacio educativo especializado para operar «en la vida real». Allí donde todavía está simbolizada por un lugar específico, éste se denomina taller, casa, hogar, local, etc. Este ya no existe de forma autónoma, está explícitamente ligado a su contexto social. Está abierto, opera en red, actúa en interacción con otros socios asociativos, delega gran parte de su trabajo a otras organizaciones locales. La imagen es la de un centro que hubiera estallado y cuyas actividades esparcidas de «comunicación» y de «expresión global» sólo pueden de hecho desarrollarse en estas interacciones e intercambios múltiples.

El estallido de los límites afecta también a la diferenciación entre tutor o formador y alumno o participante. Se puede pretender confundirlos por su origen social: deben proceder del mismo

medio, hablar el mismo lenguaje. Se puede intentar reducir la distancia escolar que les separa: las personas que intervienen serán contratadas sobre la base de un criterio de compromiso social y de experiencia comunitaria y no de «competencia reconocida». También se desea autonomizar el papel del alumno reconociéndole el poder de autogestión de su proyecto o el papel de autoformador, de forma que el papel del otro sólo se justifica para facilitar la transferencia. Cuando estas diferenciaciones estatutarias se rechazan directamente, los personajes en juego en diferentes proyectos colectivos se presentarán como actores con múltiples papeles, con los mismos derechos democráticos y las mismas reivindicaciones. Se ha pasado así del «alumno» específico al «participante» con varios ámbitos, y la diferenciación sigue estando sobre todo entre trabajador permanente o asalariado y voluntario o participante con «estatus precario».

La reducción a lo mismo o a algo parecido, en vez de la relación dual clásica, es criticada por varias razones. Puede esconder una manipulación de tipo populista; crea una mitología igualitaria que impide que se desarrollen los servicios esperados; priva a los profesionales de una identidad, de un lenguaje propio y de técnicas eficaces de intervención. Este recuerdo de los límites se aplica en especial al objeto de la alfabetización en el sentido literal de la palabra (aprendizaje de la escritura), que es necesario diferenciar de las acciones de socialización, así como al lugar de acogida de estas actividades que nadie quiere que se confunda con un «lugar de paso». Finalmente, la tendencia al estallido de la alfabetización no se prosigue hasta el límite de su lógica.

Se recuerda que quedan muchas personas analfabetas que justifican el trabajo «técnico» y que el papel del alfabetizador es fundamental en un equipo integrado. Para Omer Arrijs por ejemplo, incluso si «la solución no está en nuestro ámbito, está en la sociedad», no se ha renunciado a los cursos en el centro de alfabetización, por el contrario se los ha desarrollado.

En lo que sí existe un consenso global, por encima de las diferencias de contexto y de las tendencias mencionadas, es en lo que se refiere a la concepción de la alfabetización en un proceso social de educación popular. Se inscribe ante todo en un espacio social real, «en la vida». Se insinúa en el lenguaje, en los valores, en los intercambios de una comunidad local para concretar o crear sentido, valor, para desarrollar la fuerza de expresión y de

reivindicación, para encontrar nuevos interlocutores e intentar abrir el espacio cerrado de la reclusión. Ya no se cree en los objetivos sublimados de la «liberación de los oprimidos», ni siquiera en su cercana rehabilitación en el círculo de la dignidad y de los derechos humanos. Se sabe por experiencia que las intervenciones conducen menos a la ruptura que al acondicionamiento de los espacios de la exclusión que se extienden. Se sabe que los resultados se ven mitigados y postergados a largo plazo. Y sin embargo, la acción implica el compromiso de los participantes más allá del interés individual inmediato y de la prestación técnica profesional. El trabajo en la propia lengua, el estudio de su significado y de la comunicación desembocan en nuevos intercambios, en diálogos hasta entonces cerrados.

El objetivo de este trabajo común a la mayoría de los actores implicados en esta búsqueda [4] no es la integración, ni la inserción, ni ninguna otra recompensa social prometida al final de la acción. Es más bien el cambio del destino de las cosas o la apertura de vías diferentes de la sumisión ante lo irremediable. Todos creen que la palabra entraña esa fuerza sutil que intentan desarrollar en lo que todavía llaman alfabetización.

4. CONCLUSION

Las conclusiones del seminario han sido presentadas. He intentado, en este texto de síntesis, tipificar los discursos, evitando borrar las diferencias e intentando situar las posiciones en sus contextos locales y nacionales. Para terminar, intentaré esquematizar todavía más las grandes tendencias del discurso de las asociaciones reunidas, que no podemos confundir con las estrategias. Estas tendencias indican movimientos de sentido, diacrónicos y sincrónicos, movimientos en constelaciones variables que es necesario diferenciar de los cambios de postura deliberadamente organizados por la lógica de una estratégia única.

El título inicial del seminario no se modificó: Estrategias de alfabetización en el movimiento asociativo («Literacy Strategies in Community-Based organizations»). Debería modificarse. El movimiento asociativo no está unificado, no tiene estrategia alguna.

---

[4] Jean-Paul Hautecoeur, *La recherche-action en alphabétisation,* Ottawa, Secretaría nacional para la alfabetización, 1991. (Edición bilingüe francés-inglés).

Las agrupaciones asociativas no pretenden ganar la batalla de la lucha contra el analfabetismo. No hacen frente común ante un enemigo mítico, ni ante un peligro detectado. Forman pequeñas unidades cuya principal calidad es sin duda la adaptabilidad a las condiciones locales, ahí donde es más difícil. Lo que buscan sobre todo es: activar la solidaridad que sale ganando gracias al lenguaje, el diálogo, el intercambio, la construcción de una voz propia más fuerte.

Así, una característica fundamental de estas asociaciones tan diferentes es la de operar de otra forma, con autonomía y fuera de los territorios limitados de las grandes organizaciones. El distanciamiento más corriente se marca frente a la escuela: «No basta con perfeccionar el modelo escolar y asociarlo al ámbito extraescolar: hay que transformarlos juntos en función de las estrategias y prácticas sociales.» (M. Dias.)

El segundo movimiento consiste en desplazar dispositivos profesionales especializados ordinarios hacia prácticas sociales.El lugar de acción tiende a confundirse con la «vida real», en sus rituales familiares, en el seno del calendario comunitario.

El desplazamiento implica un cambio en las reglas de juego. Los actores son polivalentes y están mezclados, en la medida de lo posible proceden del «entorno», del «mundo ordinario» como se dice en Québec. El principio de autonomía implica encontrar los medios y una disciplina de autogestión.

Una asociación local se inserta en un tejido de solidaridad cuyo lugar común es precisamente el local, aunque sea precario, marginal, apartado al margen de los límites del espacio social establecido. Sale ganando si se inscribe en una organización integrada más amplia, una federación, una «red». Pero la acción local supone también que hay que pactar con los poderes naturales y con determinadas grandes organizaciones: a estas alianzas tácticas se las denomina «consorcios». Y en estos tiempos se tiende claramente a ello.

No se evita el ámbito político, pero ya no se hace frente a él, como en el pasado, con eslóganes, desde la militancia o desde el partido. Se le invita a acudir al local, para cerrar un pacto o firmar un protocolo (de no agresión de solidaridad, de respeto por los derechos humanos, de derecho a la dignidad...). El ámbito po-

lítico ha quedado desplazado. En las zonas de exclusión se buscan medios de supervivencia, de legitmidad, de alternativa a la inclusión ilusoria, a veces voluntariamente rechazada. Es asimismo válido para la economía o para la cultura: se buscan otros valores, en el marco de un espacio que pasa de lo reprimido a lo tolerable, aceptable para todo.

¿Se trata de una nueva ideología? La historia reciente ha banalizado la idea de crisis, ha extendido los efectos, ha aumentado mucho los efectivos afectados, y ha relacionado hechos planetarios que hasta no hace mucho eran hechos continentales, en algún caso nacionales. El proletariado ya no accederá al poder, ¡gracias camarada! Los valores positivos que animan la acción hoy en día en estas asociaciones son: solidaridad para que se respeten y se apliquen los derechos humanos, organización alternativa para el desarrollo autocentrado, formación de redes de intercambio en lo cotidiano, relación de lo local con lo global por la vía de las señales de humo... a falta de medios electrónicos.

¿Y la alfabetización? Quedan bastante huellas de los «dispositivos» pasados, de las campañas de erradicación o de las utopías del desarrollo. Muchas asociaciones trabajan también en las rebajas de las grandes instituciones que han planificado la formación permanente como sustituto del trabajo y de la delincuencia. Otros han operado una gran apertura y experimentado múltiples tácticas de comunicación, de toma de palabra, de intercambio de saberes...

La ideología pedagógica de la alfabetización ya no es un terreno frecuentado por muchas asociaciones, más que por compromiso de acción. Los «pliegos de condiciones» garantizan la «perpetuidad» de las organizaciones, pero son demasiado pesados. Desde la lengua, desde las diversas lenguas, al igual que desde otros ámbitos, se organiza la resistencia frente a la exclusión ya que uno se instala ahí por mucho tiempo: asociaciones interculturales, «co-investigaciones», exposiciones callejeras, grupos de teatro, emisiones de radio, conciertos, concursos de escritura... incluso con aquellos que no habrían escrito nunca. El Seminario de Namur concluyó con esa búsqueda de medios, de condiciones, de foros de difusión para esos mensajes o cosas a decir más libremente y de otra forma.

Si la alfabetización, la palabra (o sus equivalentes regionales como educación de base, la escritura, la lectura, etc.) no se ha visto reemplazada, sus técnicas si han sido sustituidas y transformadas en otros lugares y en otras circunstancias, en otras acciones que nos gusta calificar de abiertas, por oposición al espacio en lo sucesivo cerrado de las pedagogías y de los programas de formación de base. Se experimentan otras nuevas, menos técnicas, más tácticas, que pueden poner en cuestión todos los sentidos cuando la habilidad de la escritura se ha experimentado en mayor o menor medida. También se juega a invertir la intervención de la alfabetización dirigiéndola hacia los «incluidos», especialmente hacia los «inclusores», formadores y otros individuos encargados de la colocación.

«¿Se puede todavía hablar de alfabetización?» pregunta F. Azzimonti [5]. La otra pedagogía dirigida a los excluidos «ricos en saberes, en experiencias, en historia... ya no será sin duda alfabetización», concluye también, preguntando, O. Arrijs. «Y si la alfabetización fuera lo contrario a una escuela cerrada», concluye en condicional S. Roy al referirse a una organización comunitaria utópica, como si ya no se estuviera experimentando con eso un poco en todos lados. En cuanto a J. L. Corzo, termina evocando la fiesta para invertir de ese modo el ambiente moral austero que caracteriza la realidad pedagógica a baja escala. La búsqueda en curso en el ámbito de la cultura y de la lengua ordinaria está también impregnada por esa realidad de placer que anima a todas las actuales experiencias de alfabetización.

---

[5] Francesco Azzimonti, «L'alphabétisation eclatée», *Hommes et migrations,* n.º 1119, febrero 1989, pp. 27-32.

XIX.
ANEXO
CARTA PARA UN PROYECTO ASOCIATIVO

CIRAT.
Coordinadora Inter-Regional de Asociaciones y de sus trabajadores.

Opciones para el movimiento asociativo, para la sociedad, para las personas.

Lanzamos un reto a nosotros mismos, al mundo político, a la sociedad: ganar el reconocimiento del movimiento asociativo como actor social esencial de la democracia.

1. CARNET DE IDENTIDAD

La CIRAT (Coordinadora Inter-Regional de las Asociaciones y de sus Trabajadores) tiene su origen en las acciones llevadas a cabo en Valonia durante los años 89-90, en respuesta a lo que entonces era el proyecto PRIME, que luego se convertiría en un decreto regional.

En plena efervescencia del «despertar de lo no-comercial» (enseñanza, asistencia sanitaria...), el trabajo realizado por el movimiento asociativo se consideraba el «pariente pobre».

Debilitada por los años de neoliberalismo y por el ambiente reinante de supremacía de la rentabilidad financiera, de lo económico, nuestra acción se había poco a poco transformado bajo la perspectiva de los políticos, de los líderes de opinión y del público no experto en un magma impreciso, incontrolable y desestructurado.

De ahí a considerar que se trataba de un sector compuesto por enchufados estructuralmente ineficaces, idealistas, y por consiguiente, poco competentes en el mejor de los casos, no había más que un paso, que fue dado alegremente por un buen número de responsables políticos.

— Indudablemente era el momento de reaccionar y de demostrar que nuestro papel era importante, fundamental e indispensable en una sociedad democrática. Hay que saber lo que se quiere: el fenómeno de los barrios periféricos en Francia y en el Reino Unido, del centro de las ciudades en nuestro país, de las migraciones, de las exclusiones, del analfabetismo, del retorno de los comedores populares... constituyen síntomas que el sector asociativo trata de gestionar con medios irrisorios, a pesar de que se le niega casi sistemáticamente el reconocimiento de su acción.

Superando las protestas espectaculares, era necesario prestar atención a las realidades del movimiento asociativo, a su identidad, a sus empleos, a su financiación, etc.

— En mayo y junio pasados, se organizaron cinco jornadas de formación y prácticas, en el transcurso de las cuales reflexionamos sobre los objetivos del movimiento asociativo con expertos, políticos, sindicalistas y responsables de la administración: Max DELESPESSE, Pierre GEORIS, Eugène MOMMEN, Georges REMION, Réginald SAVAGE, Philippe TYNANT, Pasquale COLLICHIO, Thierry JACQUES, Martine SIMONIS, Luc CARTON, Pierre REMAN, Jacques YERNA, Xavier MABILLE, Yves de WASSEIGE, Etienne GROSJEAN, Albert CARTON, Jacques ZWICK, Philippe DEFEYT, Jean-Marie LEONARD.

Al término de estas cinco jornadas, elaboramos la «Carta para un proyecto asociativo» que es la síntesis de nuestras reflexiones y nuestra plataforma reivindicativa para los próximos meses y años.

— Actualmente, más de un centenar de asociaciones, de federaciones y de trabajadores se han unido a nosotros y, esto no cesa de aumentar.

Los afiliados de la CIRAT provienen de las regiones de Namur y de Hainaut, de la provincia de Lieja y de la región de Bruselas capital, de Nivelle y de Rochefort...

En toda la comunidad francesa se hace patente la necesidad de reunirse para defender el concepto de las «PMA (Pequeñas y Medianas Asociaciones) para la autonomía» y la idea de economía social, ya que es urgente proclamar que el asociacionismo es un concepto fundamental de la Democracia y que plantear la cuestión del movimiento asociativo es plantearse la opción de desarrollo.

2. EL MOVIMIENTO ASOCIATIVO: UN POLO

2.1. Calidad de vida para todos:

Nuestro campo de actuación está tan diversificado como la vida de las personas y de los grupos, sus necesidades, su creatividad: social, cultural, educación permanente, formación, lucha contra la marginación, centros para jóvenes, inmigración, encuentros interculturales, solidaridad Norte-Sur, etc.

Dentro de la diversidad de nuestro ámbito, planteamos un movimiento asociativo que ya es, y que puede transformarse aún más en un espacio de reunión, de iniciativas, de autonomía, y de solidaridad que tenga *sentido* a nivel colectivo y personal, para los actores del propio movimiento asociativo (sus usuarios, sus trabajadores, sus promotores, su entorno) y también para la sociedad en su conjunto:

— haciendo accesible para todos una calidad de vida;

— haciendo que la democracia sea más efectiva puesto que proporciona espacios para expresarse;

— participando en la producción de la sociedad, ya que es un factor de desarrollo tan esencial como los agentes de crecimiento económico o como los poderes públicos y que, además, está centrado en la dimensión humana del desarrollo.

La existencia del movimiento asociativo representa, por tanto, «un plus» para la sociedad. Las pequeñas y medianas asociaciones que llevan a cabo acciones autónomas (PMA para la autonomía), y que, sin embargo, no tienen ninguna voz en el tema, desempeñan un papel irreemplazable.

2.2. La relación en el polo comercial

Frente al mercado que tiende a ahogar al resto de la sociedad, proponemos *un modelo de desarrollo* que no se reduzca únicamente al crecimiento del PNB, que no se evalúe tan sólo en términos de competitividad, de rendimiento, de rentabilidad, de beneficio financiero.

En Bélgica, en los años 1989-1990, el crecimiento total del PNB ha sido de 21,7 por 100 [1]. Sin embargo, este incremento de la riqueza nacional se ha acompañado de *la exclusión, o al menos de una creciente precarización,* que afecta a más del 20 por 100 de la población [2].

Para éstos, la satisfacción de los derechos fundamentales (ingresos decentes, trabajo, alojamiento, salud, educación...) se ha hecho más difícil a pesar del incremento de la riqueza global.

En este contexto, muchas asociaciones han asumido la función de gestionar la precariedad y la pobreza. No tienen otra opción, teniendo en cuenta la urgencia y la restricción de los medios de las asociaciones, y, por tanto, la imposibilidad de llevar a cabo acciones más fundamentales.

---

[1] Nota de coyuntura del Ministerio de Finanzas, mayo 1991.

[2] J. Zwick: *Informe al ejecutivo de la Comunidad francesa,* julio 1990, pp. 5-6.

El informe resalta que la evaluación de la pobreza no es fácil. Se refiere principalmente a estudios sobre la base de ingresos realizados en 1985 por:

Het Centrum Voor Sociaal Beleid:

6,3 por 100 de la población se encuentra en situación de pobreza severa, es decir, que dispone de menos del 75 por 100 del mínimo socio-vital.

21,2 por 100 de la población se encuentra en estado de precariedad objetiva.

La Universidad de Lieja

5,3 por 100 de la población se encuentra en estado de extrema pobreza (dispone de menos de 24.000 FB por familia y mes);

6,8 por 100 de la población no dispone de los ingresos domésticos medios (25.000 FB);

27,6 por 100 de la población se encuentra en estado de relativa pobreza, es decir, dispone de menos del 80 por 100 de los ingresos domésticos medios (40.000 FB).

Conviene añadir que la pobreza o la precariedad no se definen únicamente a partir de los ingresos, sino también en relación a otros derechos fundamentales: trabajo (incremento del número de puestos de trabajo atípicos), vivienda, sanidad, educación, cultura.

Pero nuestra actuación, por su amplitud y su calidad, nos da derecho a cuestionar la sociedad y sus alternativas fundamentales. Por otra parte, para valorar mejor nuestras actividades, pedimos que se evalúen según los criterios establecidos tanto por los poderes públicos como por nosotros mismos.

Al estar basado en el beneficio, el polo comercial no se responsabiliza del desarrollo cualitativo de la sociedad y de las personas. No tiene en cuenta las repercusiones sociales, las exclusiones que son resultado de la extensión de la esfera comercial. Consigue imponer a los poderes públicos la función de garante de la competitividad y del crecimiento.

No basta con hablar de la deuda pública financiera, hay que hablar también de la deuda pública humana y social. Proponemos pues, un modelo de desarrollo donde lo económico esté subordinado a la satisfacción de los derechos fundamentales de toda la población y a su expansión cultural, social y humana. Las alternativas de la política económica deben orientarse en este sentido. Somos actores esenciales para este desarrollo. Representamos una *economía asociativa:*

— cuyos aportes de convivencia, solidaridad, autonomía, libertad, educación, cultura, formación... son aspectos esenciales en la vida de las personas y de la sociedad;

— donde el polo comercial obtiene un gran beneficio a menor coste, principalmente porque el movimiento asociativo asume, de buena o mala gana, las consecuencias de las reestructuraciones de las empresas: gestión social del paro y de la exclusión;

— cuya utilidad socio-económica directa o indirecta es importante aunque a menudo sea minimizada, ignorada o incluso desprestigiada.

Destacamos por ejemplo, los efectos económicos de las acciones de formación o de inserción llevadas a cabo por las asociaciones, o el hecho de que la propia actividad de las asociaciones conlleva una dimensión económica (circulación monetaria, oferta de servicios, consumo...) cuya suma no es despreciable en la producción de riqueza nacional.

2.3. En relación con los poderes públicos

Frente al *clientelismo* y a la *pilarización* (en torno a familias ideológicas) que marcan la vida política y la vida asociativa, desarrollamos, y podemos desarrollar aún más, *espacios de expresión autónomos,* donde puedan decirse, difundirse, repercutirse:

— las palabras formuladas en nuestro entorno, de las que no saben prácticamente nada los que toman las decisiones (la exclusión social es también una exclusión de la voz pública);

— las preocupaciones y las propuestas de los trabajadores de las asociaciones que son, ellos mismos, un componente de la esfera de la precariedad, en particular como resultado de los planes de reabsorción del paro (PRC) que se consideran en la actualidad empleos «normales» de las asociaciones.

2.4. Consecuencias:

Proponemos una renovación de la democracia mediante el retorno del conjunto de los ciudadanos a la vida pública.

— *Reagrupamos* en regiones y subregiones a asociaciones y trabajadores en situaciones diversas (riqueza de los modos de asociación) para aumentar la fuerza del polo asociativo, para sacarlo de su actual precariedad y negociar su posicionamiento en relación con los poderes públicos y con la esfera comercial.

— Actuamos con el fin de *crear una marca de calidad asociativa* ya sea en los servicios ofrecidos a las personas o a los grupos, en la acción social o cultural, en la educación permanente, en la formación, en la actuación por el cambio social, en el análisis, la crítica, la búsqueda de alternativas... la evaluación es un instrumento indispensable.

— Proponemos la creación, a corto plazo, de *un lugar de negociación* que reúna a las asociaciones (incluyendo las PMA para la autonomía) y a los poderes públicos para definir las políticas y los medios de desarrollo del polo asociativo: un consejo para el movimiento asociativo.

— Destacamos el papel específico de las «PMA para la autonomía» que, aunque articuladas en el conjunto del movimiento asociativo, constituyen una especialidad. Muchas de ellas dependen de pilares constituidos por familias políticas. Otras son independientes. Pero la mayoría incluye un aspecto de búsqueda de autonomía en sus acciones.

— Optamos por poner en evidencia que el movimiento asociativo es *un objetivo prioritario* para toda la sociedad y para todas las personas que integran el público, los trabajadores, los promotores de las asociaciones.

— Serán necesarias *alianzas fuertes y amplias* para lograr cuestionar el predominio de la esfera comercial y conseguir un desarrollo cualitativo global y general en el que la calidad asociativa sea un aspecto central. Estas alianzas engloban al conjunto del polo denominado «no-comercial» o «tercer sector» o «economía social»: asociaciones, sindicatos, enseñanza, asistencia sanitaria, medios de comunicación, cultura, ayuda y acción social.

3. ACTORES

Emprendemos un proceso de clarificación entre los diferentes actores del movimiento asociativo. Las asociaciones no son empresas del mismo tipo que las del polo comercial. Muchas de ellas son lugares donde se buscan formas de gestión que hagan que los trabajadores o usuarios se sientan implicados en el proyecto de la asociación. Quieren afirmarse en esta especificidad. Esta gozará de mayor credibilidad cuando estén más claros los roles particulares de los promotores, de los trabajadores, de los voluntarios profesionales, de los usuarios. Esta claridad no es contradictoria en sí con una gestión participativa.

3.1. Los usuarios del movimiento asociativo, y en particular los excluidos del sistema social

Las asociaciones responden a necesidades, ofrecen servicios, organizan actividades de formación, de educación permanente, de acompañamiento social, de expresión cultural, etc...

Pensamos que la «marca de calidad asociativa» supone un proceso en el que los usuarios pasan de ser simples consumidores de servicios a intervenir como actores en sus asociaciones.

3.2. Los trabajadores

Ruptura con la precariedad. Un empleo de calidad

Nuestros objetivos son:

— que el movimiento asociativo deje de ser considerado un lugar de tratamiento social pasivo del paro y de la exclusión, y que los planes de reabsorción del paro no sean el prototipo de empleo del movimiento asociativo;

— que se ponga en marcha un *plan activo y específico para el empleo asociativo* y que sea financiado independientemente de los planes de reabsorción del paro (PRC).

La actual confusión entre PRC-empleo conduce a un parasitismo recíproco. Hacemos un llamamiento para acabar con el consenso que tolera la precariedad como una fatalidad. La calidad del empleo es un componente indispensable de la calidad asociativa y de un modelo distinto de desarrollo.

Pensamos que el movimiento asociativo como tal debe participar activamente en el actual debate sobre la repartición del trabajo. El número de trabajadores empleados en las asociaciones en el marco de los PRC (por ejemplo, 10.000 trabajadores en régimen TCT en Valonia en junio de 1990, 5.000 en Bruselas) ya es un indicador de las necesidades reales de empleo en el movimiento asociativo.

3.3. Los promotores

Aspiramos a que se reconozcan y aclaren las funciones propias del promotor asociativo:

— En las relaciones patrón-trabajador, debe identificarse el papel del patrón.

— Por otra parte, sobre el terreno, las mismas personas pueden ser a la vez patronos, trabajadores y responsables de proyectos asociativos. Además, el objetivo propiamente asociativo va más allá de las meras relaciones de trabajo en la «empresa-asociación», concierne a todo ciudadano que esté sensibilizado. Existe, por tanto, una función de promotor asociativo que es diferente a la de patrono, a la del Consejo de Administración.

3.4. **Las comisiones paritarias**

Nuestros objetivos son:

— obtener una representación específica de los trabajadores de las PMA a nivel de las comisiones paritarias ya existentes o de las que se vayan a constituir, en el marco de los mandatos sindicales;

— obtener una representación específica de los promotores de las «PMA para la autonomía» en estas comisiones paritarias. En particular, proponemos una negociación con la FESEP (Federación de Patronos del Sector de la Educación Permanente) sobre la representación de las PMA para la autonomía.

La Comisión Paritaria será un medio para definir un estatuto de calidad para los trabajadores del movimiento asociativo y, al mismo tiempo un medio para lograr un mayor reconocimiento del propio movimiento asociativo. Por otra parte, debe completarse con una negociación que incluya a los poderes que otorgan las subvenciones y a los representantes de los trabajadores y de los patronos.

3.5. **Los sindicatos**

Proponemos *un debate y una negociación con las organizaciones sindicales* sobre la representación de los trabajadores, las delegaciones sindicales inter-PMA, la toma de responsabilidad por parte de los sindicatos de las especificidades del movimiento asociativo, la constitución y el funcionamiento de las comisiones paritarias.

Los sindicatos son en sí mismos una forma de asociación. Son a la vez promotores y patronos, en especial de trabajadores en situación precaria. Frente al movimiento asociativo y a los nuevos movimientos sociales, deben renovarse e inventar nuevas formas de estar presentes, nuevos roles.

3.6. **Los poderes públicos**

No se limitan a desempeñar un papel importante en la financiación del movimiento asociativo.

— *Esperamos que se definan las funciones y los roles específicos de los poderes públicos y las asociaciones:* los criterios y medios de asociarse en el marco de tareas claramente definidas.

En efecto, en demasiadas ocasiones, se nos adjudica la función de realizar a menor coste lo que el servicio público no puede o no quiere realizar. Este, bajo la presión neoliberal, ha delegado demasiado.

Queremos lograr:

— de forma prioritaria, una política positiva de desarrollo del movimiento asociativo;

— un plan de empleo para el movimiento asociativo;

— un plan de *financiación del movimiento asociativo eficaz y coherente:* actividades, empleos, funcionamiento.

4. LA FINANCIACION EN EL MOVIMIENTO ASOCIATIVO

4.1. Esperamos poder participar en la negociación sobre los criterios de financiación de las actividades asociativas (véase Consejo para el movimiento asociativo)

4.2. Tres ejes para una financiación válida

4.2.1. *Reorientación de prioridades presupuestarias*

Algunos hechos son reveladores, como por ejemplo, la ayuda a las empresas que alcanza 150.000 millones, sin que se hayan precisado criterios en cuanto a las repercusiones de estas ayudas en el empleo, medio ambiente, calidad de vida, acceso de todos a los derechos fundamentales... en resumen sin que se relacione con el desarrollo global de la sociedad en beneficio del conjunto de la población. Las ayudas siguen siendo obsequios.

Proponemos:

— la inclusión en los presupuestos de criterios *de repercusiones cualitativas* en la población;

— la definición de *presupuestos significativos para la financiación del movimiento asociativo;*

— que el polo comercial se haga responsable de la financiación del movimiento asociativo aumentando, por ejemplo, las posibilidades de utilizar fondos del 0,25 por 100 (cuyas condiciones de acceso son muy limitadas), o creando fondos específicos.

4.2.2. *Arbitraje entre los distintos poderes*

Para sostener eficazmente el movimiento asociativo, la Comunidad francesa tendrá que aumentar sus gastos. Sin embargo, la capacidad para aumentar sus ingresos es muy limitada. Una de las vías posibles para aumentar la capacidad financiera de la Comunidad es el arbitraje con poderes a otros niveles, principal-

mente los regionales. Proponemos que estos arbitrajes se hagan cargo, de forma concreta, de las necesidades de financiación propias de las asociaciones.

4.2.3. *Refinanciación de las administraciones públicas*

Los arbitrajes no serán suficientes. Es necesaria una refinanciación de las administraciones públicas. Sin embargo, desde 1985, los ingresos fiscales crecen más despacio que el PNB. Esto se traduce desde entonces, en un déficit de 200.000 a 250.000 millones en los ingresos. El impuesto real sobre las sociedades (ISOC) no supera, como media, el 20 por 100 [3]. Algunas de las sociedades más importantes no pagan prácticamente ningún impuesto. La reforma fiscal ha beneficiado sobre todo a las capas más desahogadas de la población (las ventajas fiscales aumentan con los ingresos) [4]. Las rentas de capital se benefician de 40.000 millones por la reducción del descuento mobiliario [5]. La refinanciación supone una nueva reforma de la fiscalidad de las sociedades, de las personas y de la propiedad.

4.3. La bola de nieve de la deuda de las asociaciones: un componente de la deuda pública

El retraso en el pago de las subvenciones ha obligado a muchas asociaciones a endeudarse mucho y a pagar los intereses. Es necesario recordar que los poderes públicos no pueden pagar estos gastos. De ahí que deban responsabilizarse de esta deuda

---

[3] Yves de Wasseige, durante la formación-acción de la CIRAT el 15-5-1991.

[4] Según Jean Hindrinks, investigador del IRES, y de las facultades de NDDP de Namur tras la reforma MAYSTADT «los ingresos inferiores a 750.000 FB (66 por 100 de los contribuyentes) tienen como media una reducción en el impuesto sobre las personas físicas del 29 por 100 de la base imponible, mientras que los ingresos superiores a un millón y medio (5 por 100), tienen, como media, una reducción de este impuesto en relación con la base imponible de casi el doble. Pasados los 14 millones, la reducción de la tasa global de imposición es superior al 19 por 100.

Las reducciones de este impuesto, generan un incremento de la renta disponible que va desde el 0 por 100 para los más pobres (20 por 100 de las familias que como consecuencia de sus bajos ingresos no pagan o no pagan lo suficiente como para beneficiarse de la reforma fiscal), al 37 por 100 para los más ricos (véase «Tendances» del 5-7-1990).

[5] Ph. Defeyt en «Le Soir», del 11-7-1990; «Tendances», *op. cit.*

y asumir su carga, ya que la causa es el retraso en la percepción de subvenciones.

Reclamamos:

— una aceleración efectiva en los procedimientos de liquidación de los pagos de subvenciones;

— la creación de un sistema de préstamo sin interés;

— el pago automático de adelantos a las asociaciones subvencionadas.

4.4. Los poderes públicos deben hacerse cargo al 100 por 100 de un cierto número de actividades asociativas

— las que los poderes públicos delegan;

— las que no pueden financiarse por sí mismas, en especial en el marco de la lucha contra la exclusión o por lograr el acceso de todos a la satisfacción de los derechos fundamentales.

Existen fórmulas que garantizan la autonomía de estas actividades, incluso cuando están subvencionadas al 100 por 100.

5. EUROPA

¿Qué lugar ocupará «la economía asociativa» en «la Europa de los comerciantes»? ¿Existirá una Europa asociativa más allá de los lobbies que ya se están posicionando?

Participaremos en la agrupación de las asociaciones de base que ya empieza a aparecer en varios países europeos.

Reclamamos la mejora en el funcionamiento de ciertos fondos como el Fondo Social Europeo, los programas de lucha contra la pobreza... cuyo acceso está demasiado limitado y en los que el retraso de los pagos es considerable.

En la misma colección:

ALPHA 90 – Recherches en alphabétisation.

ALPHA 90 – Current Research in Literacy.

Peticiones:

– Para Québec, diríjase a:

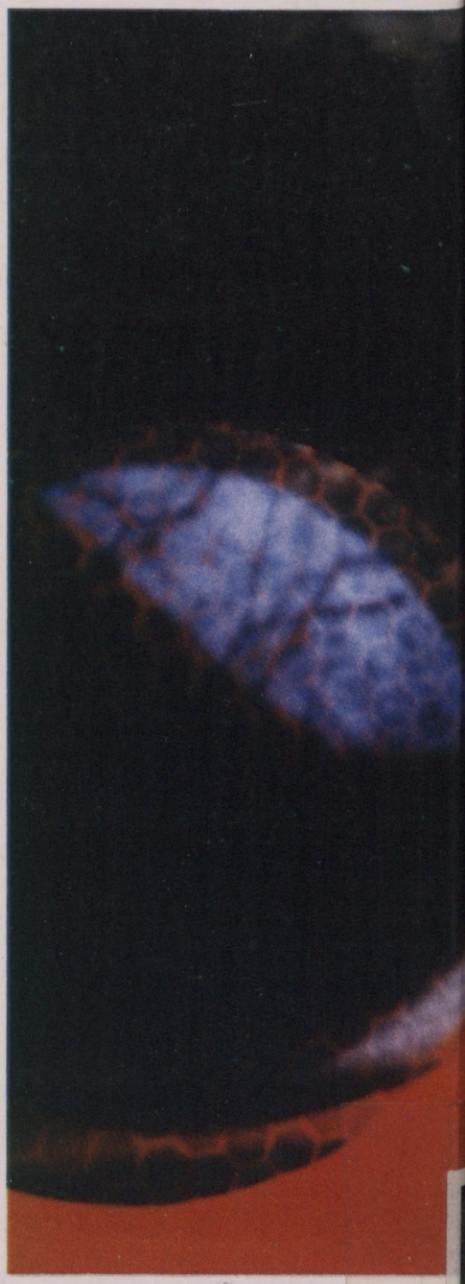
Ministerio de Educación.
Dirección de Comunicaciones.
a/s Sra. Solange Cyr.
1035 de la Chevrotière.
Québec, GIR 5A5.

– Para los demás países diríjase a:

Instituto de la UNESCO para la Educación.
Servicio de Publicaciones.
Feldbrunnenstrasse 58.
D-2000 Hamburgo 13.
Alemania.

Teléfono: 40 44 78 43.
Fax: 40 410 77 23.

(Remitir 10 marcos alemanes para gastos de envío).



Ministerio
de Educación
y Ciencia

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation