

# El perfil formativo del alfabetizador

---

Jaume Botey Vallès \ Ramón Flecha

---

**Diferentes concepciones acerca del rol de alfabetización y de los criterios globales que deben orientar la formación global del analfabeto. En la primera parte, se exponen dos posturas contrapuestas según el énfasis en el alfabetizador como militante o técnico. En la segunda, los principios epistemológicos y culturales que deben sustentar la formación global del alfabetizador. Por último, se indican las implicaciones de la Universidad en este aspecto.**

---

*alfabetización, formación inicial del profesorado*

---

Mundialmente, la principal polémica en torno a la formación de los alfabetizadores se centra en los respectivos énfasis que se ponen en su papel militante o técnico. Tal polémica se da de forma más acusada en los países del llamado Primer Mundo. Su alto nivel alcanzado en tecnología, la especialización social de las funciones y la participación de la población, por lo menos en los procesos de democracia formal, ponen en cuestión el modelo del alfabetizador estrictamente militante. Sin embargo se trata de un debate que afecta la misma concepción de la Educación de Adultos y de ninguna manera queda circunscrito a unos lugares y circunstancias determinados. Consecuentemente afecta también de manera directa al modelo y perfil formativos del alfabetizador.

En la primera parte de este escrito expondremos, aunque de manera un tanto esquemática, las dos posturas contrapuestas anteriormente aludidas; en la segunda, los principios epistemológicos y culturales que creemos deben sustentar la formación global del alfabetizador; finalmente en la tercera, las implicaciones que creemos debe tener la Universidad al respecto.

## LAS POSTURAS CONTRAPUESTAS

### Alfabetizador-militante

Esta primera orientación subraya los siguientes elementos del perfil del alfabetizador: para contribuir a la superación del analfabetismo es imprescindible afrontar las causas sociales que las generan; no se puede eliminar la pobreza cultural sin hacerlo al mismo tiempo de la pobreza económica y social, con las que tiene una gran correlación; los principales alfabetizadores de personas adultas han sido siempre los grandes movimientos ideológicos y/o revolucionarios: desde los luteranos a los sandinistas.

La tarea alfabetizadora es contemplada como una transformación de la situación sociocultural en que viven las personas analfabetas y del conjunto de la sociedad en que se enmarca. El alfabetizador es un dinamizador de este proceso en el que interviene en un plano de igualdad con los analfabetos. No se trata tanto de depositar en ellos los conocimientos académicos, como de potenciar el desarrollo de su cultura, hasta que puedan llegar al dominio de su propia realidad.

Algunas campañas de alfabetización se han basado en estos principios. Pero esta postura llevada al extremo tiende a olvidar los elementos científicos y técnicos que deben fundamentar los procesos de aprendizaje en el adulto, corriendo el riesgo de unos resultados insuficientes y lentos en el grupo de alfabetizados.

### ALFABETIZADOR-TÉCNICO

La segunda orientación considera que el alfabetizador debe: insistir en el dominio profesional de los fundamentos científicos y recursos técnicos del proceso de aprendizaje; prescindir de los aspectos de voluntarismo o

militarismo que dificultan la consideración y consolidación del alfabetizador como profesional; facilitar los procesos de adquisición de las herramientas culturales que permitan salir a los educandos de su situación de analfabetismo.

Se insiste en que la alfabetización exige tanta aportación de recursos materiales, humanos y científicos como la de cualquier otro sector educativo. Desde esta perspectiva se considera a los militantes como adoctrinadores y a los voluntarios como personas insuficientemente preparadas con los que no debe contarse en los procesos de alfabetización o, en todo caso, sólo en tareas subordinadas a las de los profesionales.

Pero desde esta perspectiva exclusivamente, se corre el riesgo de olvidar que la alfabetización de adultos exige la movilización de todos los recursos humanos y materiales del territorio donde se da el problema. Por otra parte, en sociedades como la española en la que los estamentos profesionales conocen aún muy poco de los análisis de los procesos psicológicos y de las condiciones sociales y culturales de las personas adultas que acostumbran a asistir a estas escuelas, y de los procesos de alfabetización que se han realizado en los países hegemónicos del Primer Mundo, se corre asimismo el riesgo de asumir una aplicación mecánica de los elementos desarrollados para la escolarización infantil, a veces con la simple sustitución de las palabras niño y escuela por las de adulto y escuela de adultos.

## **LA FORMACIÓN GLOBAL DEL ALFABETIZADOR**

En las Primeras Jornadas de Educación de Adultos del Estado Español, (AA.VV., 1984), organizadas por los movimientos que hoy constituyen la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos, se definió que tanto el compromiso con la transformación del entorno como el dominio de los fundamentos científicos eran elementos esenciales de la profesionalidad del educador de adultos. Se adoptaba así una línea que se estaba también abriendo paso en otros países (Rigg, 1983).

La conjunción de los elementos que cada una de las dos primeras orientaciones quieren aportar ha llevado en los años ochenta a muchos colectivos alfabetizadores a comprometerse con la transformación sociocultural de las comunidades en que trabajan y con la aportación a ellas de una didáctica basada en el análisis psicológico, sociológico y cultural de las personas adultas y de los contextos en los que vive el analfabeto.

Para lograr este significativo avance, ha sido necesaria una formación global tanto social como técnica que estos colectivos han desarrollado principalmente mediante procesos de autofirmación que hay que mantener y potenciar si no queremos correr el riesgo de verlos desaparecer durante los años noventa junto con el voluntarismo que hasta ahora los ha alimentado. Los nuevos modelos de formación que se realicen a partir de ahora deberán tener necesariamente en cuenta este amplio bagaje de autoformación ya existente.

Durante los años setenta estos colectivos habían adoptado en general la teoría de Paulo Freire, pero se habían fijado sobre todo en sus aspectos concientizadores (término que el autor ya no ha querido utilizar desde 1972); por ejemplo, al elegir las palabras generadoras se olvidaban con frecuencia los dos criterios lingüísticos que Freire (1978) había propuesto y se atendía en exclusividad al tercero: su compromiso con la realidad social.

La consolidación de algunas experiencias llevo a primeros de los ochenta a complementar esta perspectiva con los criterios científicos. Así, se ha ido avanzando en la incorporación de aportaciones de Decroly, Luria, etc. Tales experiencias han ido poniendo de manifiesto la importancia de tener presente en la Educación de Adultos algo que ya se sabía:

Primero, en cuanto al método de adquisición del conocimiento, que el conocimiento práctico no puede desvincularse del conocimiento teórico. Práctica y teoría forman una indisoluble unidad entre pensamiento y ser, hombre y naturaleza. Esto tiene un sentido epistemológico en tanto que se insiste en la práctica como fuente de conocimiento; pero tiene también un sentido ontológico en cuanto que se considera la realidad como resultado de la actuación del hombre sobre ella, transformándola. La continua interacción entre conocimiento y acción como principio pedagógico y epistemológico, cobran toda su validez en los procesos formativos de aquellas personas que, por su edad adulta, están ya plenamente insertas en la realidad social, y por tanto actuando sobre ella. De aquí que el maestro de adultos no puede de ninguna manera prescindir del contexto en que vive el adulto. Y este contexto no tendrá sólo el valor que para el profesor de física o química tiene el laboratorio, donde puede preparar la experiencia controlando las variables, sino el valor, valga la redundancia, de la vida misma.

Segundo, en cuanto a los objetivos de la Educación de Adultos, que ningún proceso educativo es neutro. Que la ciencia transmite valores, que la educación transmite valores, que los intersticios de nuestra sociedad están impregnados de valores. Por lo tanto si la finalidad de la Educación de Adultos consiste en conseguir que todos los ciudadanos lleguen a dominar la realidad sociocultural en la que se desenvuelven, uno de los objetivos de la Educación de Adultos será proporcionar en la medida de lo posible el distanciamiento necesario para poder juzgar críticamente la propia sociedad e intervenir en ella.

En el fondo en todo proceso de educación subyace un proceso de aculturación en un sentido amplio de la palabra. No se trata sólo de la comprensión de los códigos simbólicos o de signos mediante los cuales cada comunidad se comunica en su lenguaje cotidiano y expresa su ideología y su manera de entender la vida, ni siquiera se trata únicamente de tener capacidad de dar respuesta a las necesidades básicas de alimentación, vivienda, vestido, producción, etc., sino, además de lo anterior, de la comprensión, dominio y participación en las estructuras sociales, económicas o políticas sobre las que está vertebrada toda sociedad y en la que como adultos vivimos.

En el largo camino que aún queda por recorrer en este sentido pueden producirse algunas dificultades. Por ejemplo, a veces se plantean como frontalmente contrarias la teoría de Freire y las investigaciones psicolingüísticas y transculturales. Sin embargo, los mejores resultados provienen precisamente de la conjunción de unos enfoques con indudables posibilidades de interrelación. Si Scribner & Cole (1983) ven relaciones entre los análisis de Luria con los trabajos de Freire, éste dice a propósito de Vygotski (Flecha, 1989; 304): *«Cuando le leí por primera vez, me dije: ¡pero si este hombre me influenció sin yo saberlo!, era un hombre fantástico; su propia posición independiente, una cierta rebeldía que no se acomodaba... su gran contribución de este fin de siglo es el rol de la conciencia, una comprensión dialéctica de la misma que va más allá de una comprensión mecanicista (mientras que ambas posibilidades están en Marx). Su énfasis del papel de la subjetividad en el proceso cognoscente, desde un punto de vista científico y no idealista, es fundamental en la pedagogía y la política. Yo defendiendo en ambas una postura crítica del sujeto cognoscente y creo que Vygotski tiene mucho que ver con esto. Hay que revivirlo hoy»*.

Por otro lado, si es necesario la incorporación de nuevos avances de este tipo de investigaciones, también lo es la de nuevas perspectivas transformadoras. Por ejemplo, en la Educación de Adultos y en la Universidad de EUA está obteniendo un gran eco la teoría transformacional, que aplica la teoría de la acción comunicativa de Habermas a la Educación de Adultos (Mezirow, 1988; Collins, 1987).

## **LA CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD**

La importancia que está adquiriendo actualmente el tema posibilita que nuevos sectores de profesionales se vinculen a esta formación, con la consiguiente aportación de nuevos elementos teóricos y prácticos. Como incorporación especialmente significativa cabe considerar la que ya están comenzando a realizar nuestras universidades

La formación universitaria de los educadores de adultos se ha iniciado hasta ahora en forma de cursos de especialización, postgrados y másters. Además de la generalización de estos cursos, la década entrante verá la inclusión de este campo en la propia formación inicial de los educadores (AA.VV., 1988).

Pero para que ello pueda darse con la seriedad y calidad necesarias deben cumplirse un mínimo de condiciones. Por exigencias de brevedad señalamos las que consideramos más importantes:

—Estructura universitaria y colaboración. Resulta obvio que será necesario dotar a las universidades de los medios personales, materiales y organizativos necesarios para que puedan desempeñar esta función. Pero la Universidad debe tener claro que no puede desempeñarla en solitario. Deberá buscar la colaboración tanto de las administraciones directamente vinculadas a la cultura de adultos como de los organismos no gubernamentales. Si el educador de adultos no actúa sobre una materia inerte sino directamente sobre el cuerpo social, su formación universitaria debe ser programada, realizada y evaluada coordinadamente con los demás organismos, instituciones y movimientos que actúan sobre él. La Universidad debe dejar de ser en este caso el organismo de investigación y docencia ajeno en ocasiones a la realidad circundante y será necesario buscar fórmulas ágiles y flexibles de colaboración.

—Investigación. Sabemos que una formación de calidad exige estar fundamentada en la investigación. Tam-

bién en esto deberemos en muchos casos acostumbrarnos a trabajar conjuntamente con los directamente implicados. La actitud sin embargo debe ser muy peculiar. No es la actitud del sociólogo ante una encuesta de opinión ni la del cirujano ante su paciente. El educador de adultos y la Universidad deberán acostumbrarse a considerar al adulto no sólo objeto de nuestra investigación, sino también como sujeto coprotagonista de ella.

—Documentación. Basta con observar nuestras bibliotecas para darse cuenta de lo poco que nos hemos ocupado hasta ahora de este campo de las universidades. Necesitamos ante todo documentarnos de las elaboraciones que se han hecho al respecto tanto en otros países como en el nuestro. Un estado de la situación puede evitar que caigamos en un simple paralelismo de la formación de los profesionales del sistema escolar, al proporcionarnos los elementos de una formación para la que hasta ahora los profesores universitarios tampoco hemos sido preparados.

—Comunicación. Hay países con una larga y sólida experiencia en la formación universitaria de alfabetizadores. La comunicación con las más avanzadas es de especial utilidad a la hora de dar los primeros pasos. En nuestro propio país es más positivo actuar coordinadamente, y así lo han entendido los profesores universitarios que están formando una asociación vinculada a la FAEA (M.VV., 1989) y que han iniciado contacto tanto entre ellos como los principales especialistas de otros países.

Quisiéramos que con esta líneas pudiera superarse también la estéril polémica entre los supuestos pragmatismo de los alfabetizadores y academicismo de los universitarios, uniéndonos así a la línea propuesta por Freire (Flecha, 1989:305):

*«La cuestión es que la Universidad se acerque un poco más a la práctica, para dejarnos contagiar por los hechos concretos. Hay universidades que tienen buenas postgraduaciones en educación de adultos, con profesores que conviven con los proyectos populares. De otra forma, sólo aconsejan libros y, cuando algún alumno les pregunta: ¿conoce usted lo que está pasando aquí cerquita?, contestan: no, no hay tiempo.»*

Tengo la certeza absoluta de que el educador de adultos debe someterse personalmente a una rigurosidad científica, sea a través de la universidad o no, aunque debería ser a través de ella.

---

AA.VV: 1ª Jornadas estatales de educación de Adultos. Borrador de conclusiones, FAEA, Madrid, 1984, 46 pp.

---

AA.VV: Jornades sobre la Formació d'Educadors i Agents Socioculturals, IMAE, Barcelona, 1988, 68 pp.

---

AA.VV: Primer Encuentro: Universidad y educación de adultos, Ávila, 1989, 49 pp.

---

BOTEY, J.: «Universitat i Escoles d'Adults», en Educar, nº 13, Departament de Pedagogia, UAB, pp. 81-94.

---

COLLINS, M. (1987): «Jurgen Habermas' Concept of Communicative Action and its Implications for the Adult Learning Process», en Twenty-Seventh Annual Adult Research Conference, Syracuse University, Syracuse, pp. 110-116.

---

FLECHA, R. (1989): «Conversando con Paulo Freire», en Temps d'Educació, nº 1, Universidad de Barcelona, Barcelona, pp. 302-304.

---

FREIRE, R: La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, Madrid, 1978, 24ª ed. (1ª ed., 1969).

---

MEZIROW, J. (1988): Transformation Theory. Abstracto de un libro en preparación, presentado en la Adult Education Research Conference de la Universidad de Calgary (Canadá), 5 pp.

---

RIGG, P y KASEMEK, FE. (1983): «Adult Illiteracy in the USA: Problems and Solutions», en Convergence, vol. XVI, nº 4, International Council for Adult Education, Toronto, pp. 24-31.

---

SCRIBNER, S. y COLE, M. (1982): «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria», en Infancia y Aprendizaje, vol. 17, pp. 3-18.