

\$ 5,00

167

ecuador DEBATE

B274 / REV 13316

BIBLIOTECA



QUITO - ECUADOR

NOTAS

La Colección ECUADOR DEBATE es una publicación auspiciada por el Centro de Arte y Acción Popular, bajo cuya responsabilidad se edita.

2. ECUADOR DEBATE es una publicación periódica que aparece tres veces al año y cuyos precios son los siguientes:

	Suscripción	Ejemplar Suelto
América Latina	US\$ 10	US\$ 3,50
Otros Países	US\$ 12	US\$ 4
Ecuador	Sucres 300	Sucres 120

(En todos los casos incluye el porte aéreo)

3. La dirección postal de la Revista es: Apartado Aéreo 173-B, Quito, Ecuador. Oficina ubicada en Av. Las Casas 1302 y Arias de Ugarte. A esta dirección deberán enviarse las solicitudes de suscripción, compra de ejemplares sueltos y solicitudes de canje de similares.
4. El material sometido para su publicación (artículos, comentarios, etc.) deberá ser canalizado en la medida de lo posible a través de los miembros del Comité de Redacción.
5. Opiniones y comentarios expresados por los colaboradores son responsabilidad exclusiva de éstos y no necesariamente de la Revista.
6. El material publicado en la Revista podrá ser reproducido total o parcialmente, siempre y cuando se cite la fuente que le dé el respectivo crédito.
7. El símbolo de la revista es el logotipo del Centro de Arte y Acción Popular.

INDICE

EDITORIAL

COYUNTURA

PROGRAMA DE ESTABILIZACION Y PROTESTA POPULAR

Víctor Hugo Torres – Manuel Chiriboga

7

CAMPEÑADO E INUNDACIONES

José Sánchez—Parga

21

ESTUDIOS

ESTADO Y ALFABETIZACION

José Sánchez—Parga

59

EDUCACION Y COMUNIDAD INDIGENA

Carlos Coloma

73

POLITICA EDUCATIVA Y ETNICIDAD

José Almeida

83

UNA EVALUACION DEL PROYECTO ALFABETIZADOR

Carlos Lema

99

ALFABETIZACION ALTERNATIVA: 8 PUNTOS PARA EL DEBATE

Rosa Torres

105

EL PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACION Carlos Poveda	123
--	------------

ANALISIS Y EXPERIENCIAS

ALFABETIZACION Y USO DE LA RADIO EN EL ECUADOR Carlos Crespo	161
--	------------

LA ALFABETIZACION EN COTACACHI Reinaldo Krusche	172
---	------------

ALFABETIZACION: EXPERIENCIA EN CAGAHUA Galo Ramón	177
---	------------

ZUMBAHUA: ENTREVISTA SOBRE ALFABETIZACION Javier Herran	182
---	------------

ALFABETIZACION EN CENTROS DE LA IGLESIA DE QUEVEDO Juan José Elezcano	190
---	------------

RESULTADOS DE TALLERES

TALLER CAMPESINO: CAMPESINADO Y ALFABETIZACION	209
---	------------

COMITE DE REDACCION: ESTADO, ALFABETIZACION Y CAMPESINADO	229
--	------------

ESTADO y ALFABETIZACION

JOSE SANCHEZ PARGA

1.- **La escritura del poder.**— En el transfondo del enunciado **Estado y Alfabetización** cabe desvelar una relación entre escritura y poder que se remonta al origen de ambas realidades, y cuya historia se presenta llena de aparentes contradicciones. No es casual que el nacimiento de la escritura en el mundo civilizado haya tenido lugar con la aparición de los primeros imperios, los grandes estados urbanos, en Egipto, Mesopotamia, India y China (hacia el tercer milenio A.C.) todas culturas del río, y que los primeros textos conocidos hayan sido leyes, censos y transacciones comerciales; todos ellos escrituras del poder.

La necesidad de fijar los mensajes verbales en un código escrito, confiéndoles así una duración y un alcance mucho mayor con la posibilidad de ser difundidos en su integridad, fue una necesidad del poder, y por muchos siglos también su monopolio; ya que saber leer y escribir constituía una forma de participar a ese poder, que tenían las clases dominantes, y que administraba una élite intelectual o religiosa dependiente de ellas.

En el mundo andino la existencia de los **kipus** asociada a la administración política del imperio inca forma parte, o es un episodio, de esta historia de la relación entre una forma de escritura y el poder. A este respecto es elocuente el testimonio del mismo Garcilaso de la Vega refiriéndose a un dicho del Inca Roca:

“No es lícito que enseñen a los hijos de los plebeyos las ciencias que pertenecen a los generosos y no más; porque como gente baja no se eleven y ensorberberzcan y menoscaben y apoquen la república; bástale que aprendan los oficios de sus padres, que el mandar y gobernar no es de plebeyos, que es hacer agravio al oficio y a la república encomendando a gente común . . . (Comentarios Reales, L. 8, cap. VIII).

Cómo ha asociado el campesino indígena la escritura al poder, a las formas de dominación y explotación, aparece en ese temor que le suscita el texto—escrito, y al que atribuye siempre una amenaza oculta y un cierto fetichismo: el miedo a la “aduana”, el miedo aun hoy a ser censado, ese rechazo más reciente al cuestionario escrito y a ser investigados . . . En su obra **Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito** Segundo Moreno refiere como en una sublevación en Otavalo se “mandó incendiar en la plaza todos los papeles escritos que habían recogido” (p. 181); y en la misma ocasión dos viajeros fueron colgados simplemente por encontrárseles “cartas” (p. 181).

Si son lejanas las disposiciones coloniales que prohibían a los indios el acceso a la educación, a la lectura y escritura, la práctica de mantener alejadas a las clases dominadas de los textos de la clase dominante ha perdurado hasta épocas más recientes.

Esta relación tan inmediata entre el poder y el conocimiento tiene todavía sus resíduos y vestigios en el control monopólico (control previo al de la censura, y que no se produce de manera exterior) que aquel puede ejercer sobre éste: en nuestros países y en el antiguo colonizador (¡oh anacronismo!), en España, no es casual que los títulos oficiales, los diplomas de estudios profesionales sean avalados por la máxima autoridad del Estado.

2.- La enseñanza como política del Estado.— En la actualidad, sin embargo y como un fenómeno que rebasa las particularidades nacionales, el Estado moderno ha modificado el contenido de esa relación entre escritura—texto y las clases dominadas, al establecer una nueva política, y protagonizar él mismo la enseñanza y la alfabetización entre las masas populares. Pero esta modificación no constituye un cambio real de las re-

laciones entre el poder y el texto—lectura, entre el Estado y las clases dominadas o marginadas. Se trata más bien de una nueva instrumentalización del conocimiento y su enseñanza, por la cual las masas analfabetas puedan ser integradas a la sociedad nacional, refuncionalizadas de acuerdo a una modernización de ella, y a particulares formas de su participación política, pero sometidas a una nueva mecánica de la dominación.

Ya no es por su exclusión del conocimiento, de la escritura y lectura, que se ejerce el poder y el control de las masas populares e iletradas. El sistema del Capital, la nueva forma económica adoptada por las clases en el poder, opera a través del Estado moderno con una lógica también nueva de dominio en función de sus intereses específicos, de acuerdo a los cuales la marginalidad del pueblo es reconsiderada para su utilización en términos de rentabilidad, y por ello rearticulada no tanto a los mecanismos del poder o de la represión cuanto a las instancias económicas del Capital vía la producción, el comercio y el consumo.

El saber impartido a dichos sectores populares se encuentra pues estrechamente ligado a la lógica de dominación del Capital; y quedar al margen de él constituiría un impedimento al desarrollo y eficacia del sistema. La antigua ignorancia del explotado ha dejado de ser una ventaja y puede más bien obstaculizar el proceso de explotación. Porque en realidad la supuesta "ignorancia" encubre un modo de conocimiento pre—estatal y pre—capitalista y que está ligado también a un modo de producir no tan acorde a los procedimientos de explotación y de dominación de las clases en el poder. Cabría decir que a un "nuevo orden" político y económico corresponde también un nuevo orden en la administración pública o social del conocimiento del aprendizaje.

En este nuevo panorama hay que situar las campañas de escolarización primero y de alfabetización después (hay toda una racionalidad del Estado y del Capital en esta secuencia!), y las inversiones por parte del Estado para una mayor difusión y penetración del saber de la sociedad nacional hacia los sectores populares y analfabetos. Este saber limitado, que empieza y por lo general termina también con la escritura y lectura, ya no constituye en sí mismo una forma de poder; y si su apropiación por el pueblo, como veremos más adelante, adquiere dimensiones de conflicto, es porque el proceso educativo o de la alfabetización coincide con una emergencia de fuerzas sociales, o tiende a agravar las contradicciones entre las clases.

El nuevo programa del Estado que representa la alfabetización ha de ser por ello comprendido tanto desde el punto de vista de las transformaciones socio—económicas de los sectores populares, y muy concretamente campesinos (a los que que nos referiremos por lo general) como desde las otras políticas estatales, a las cuales se encuentra articulado. Y en este sentido sería preciso entender la escolarización de las masas rurales implicada en los programas de Reforma Agraria como una secuela de ellos, y, con posterioridad, el programa de Alfabetización íntimamente ligado a las políticas de Desarrollo Rural; procesos ambos que comportan una mayor integración de los grandes sectores campesinos a la sociedad nacional, al Estado y al desarrollo del Capital.

Este nuevo comportamiento del Estado responde además a toda una dinámica social, a la que pretende contribuir promocionando aquellos sectores populares que más fácilmente podrían ser incorporados al sistema económico político nacional, manteniendo así el equilibrio estructural de las relaciones sociales.

Ahora bien, si en un primer momento de la modernización del Estado y de la sociedad nacional los programas educativos y alfabetizadores desempeñan la función de dinamizar una cierta movilidad social, la asimilación política y la integración cultural y económica, cuando el proceso modernizador entra en crisis, por llegar a un tope de su desarrollo las posibilidades de participación económico—política de los sectores populares, entonces la educación—alfabetización podrá convertirse en un factor de contradicciones y conflictos, y en un catalizador de reivindicaciones. En ese caso se tornará disfuncional al poder.

3.- Lectura política del pueblo.— No es extraño que sin haber llegado plenamente a esta fase del proceso, la alfabetización se haya transformado ya en un espacio político, en el que las organizaciones campesinas y sindicales pretenden disputarle al Estado no sólo la iniciativa del programa sino también su ocupación para un proyecto diferente. Y es en estas circunstancias, que los sectores populares ven la posibilidad y necesidad de apropiarse del proyecto educador o alfabetizador del Estado, para imprimirle una orientación distinta, tendiente a consolidar sus formas organizativas y fortalecer una alternativa de educación autónoma y de corte más popular y político.

De nuevo el saber en esa modalidad y tecnología cifradas en la alfa-

betización descubre sus alcances políticos al constituirse en un lugar de disputa y de poder entre el Estado y las clases populares. De esta manera el programa educativo del Estado se hace sujeto de un múltiple debate, en el que se cuestiona el proyecto político que lo soporta, su gestión y los contenidos a transmitir.

Las organizaciones campesinas enseguida comprendieron que el programa de alfabetización representaba un dispositivo e instrumento políticos del que no podrán fácilmente abdicar. No sólo por sus implicaciones, los contenidos, metodologías y agentes de la alfabetización, sino también porque el mismo proceso educativo de los sectores campesinos era entendido por ellos como un proceso político mucho más amplio y complejo de lo que estaba expresado en el programa de alfabetización.

Pero si las organizaciones entendieron qué efectos políticos podría provocar el trabajo educativo del Estado a nivel de la alfabetización en los sectores rurales, sus bases, la gran masa campesina, insensibles a los aspectos políticos del programa por sus mismas condiciones de existencia, se vieron más bien relegados como los pasivos destinatarios de un aprendizaje que en modo alguno resolvía sus problemas vitales más inmediatos y urgentes. De ahí que su respuesta fuera también política, pero en los términos más tradicionales que siempre adoptó el pueblo y particularmente el campesinado indígena: la resistencia. Una resistencia pasiva, que si hacía ineficaz la iniciativa del Estado tampoco secundaba plenamente las estrategias de las organizaciones de asumir el programa como una ocasión y un arma de lucha. En esta refriega la "ignorancia", el analfabetismo del pueblo, jugaba el papel del poder del pueblo.

No podría ser de otra manera, ya que la concepción misma de lo político y la naturaleza de las prácticas políticas se encuentran determinadas, y por eso mismo diferenciadas, por las formas del saber.

Evidentemente que se pueden encontrar razones al hecho de que el campesinado sea refractario a la alfabetización. El programa de cambios de orden socio-económico y político que suponía e implicaba la alfabetización o no se llevaron a cabo o no tuvieron en cuenta ni las limitaciones estructurales del sector campesino ni tampoco las específicas características de los grupos a los que iban destinados. Aunque el proyecto alfabetizador formara parte de un programa más amplio de integración de los gru-

pos rurales e indígenas a la sociedad nacional y al sistema capitalista, el limitado desarrollo de éste por una parte, y por otra la incapacidad del Estado para coordinar el proceso educador a sus otras políticas y programas, supuso un desfase en ambas estrategias, lográndose por ello escasos resultados o por lo menos aquellos no esperados.

Una efectiva integración del campesinado en la escena nacional no se realiza tan sólo ni fundamentalmente por el atajo de la alfabetización; incluso para que ésta fuera plenamente eficaz tendría que encontrar el soporte de otras formas de participación campesina, que permitieran a los sectores rurales indígenas salir de su situación de marginalidad. De hecho el desarrollo rural estaba destinado a cumplir este objetivo; pero ni él ni la misma alfabetización parecen haber asumido plenamente la racionalidad indígena, y campesina, y su propio proyecto socio—económico y cultural.

Así, inevitablemente, y a pesar de los afinamientos metodológicos y de una pedagogía apropiada, el programa de alfabetización no logró engranarse en las particularidades culturales de los sectores campesinos, incluso quichuas, para los cuales estaba diseñado. La práctica y sus efectos demostraron el aspecto artificial del programa —no en su lógica intrínseca sino en las modalidades de su aplicación—, de la preparación de los responsables, y de la misma preparación de sus destinatarios.

Si no se puede achacar al discurso con que el Estado acompaña el proyecto de la alfabetización una carencia de contenidos progresistas, tampoco se puede identificar tras dicho proyecto lo que es política del Estado y lo que ha sido un programa de Gobierno. Si esta sutil distinción permite evaluar ciertos aspectos sustanciales del desarrollo y de los resultados de la alfabetización, ofrece también un criterio de su lectura por parte de las organizaciones y de los grupos campesinos.

Una primera diferencia se puede observar al nivel del discurso entre algunos de sus contenidos más avanzados y progresistas y aquellos elementos que revelan del discurso y práctica propias del Estado. Junto a los principios básicos que se propone cumplir una alfabetización “pluralista, unificadora, extensiva, realista, participativa y movilizadora”, se presentan también los procesos socio—económicos y políticos dentro de los cuales se inscribe necesariamente el programa, y que se sustraen en la dinámica

propia de él y de la misma clase campesina. En este sentido surge la fractura, que no dejará de reflejarse en los resultados del programa, entre la racionalidad del Estado y la racionalidad de los grupos rurales e indígenas. Y si de ineficaz se puede tachar al funcionamiento y burocracia del Estado, éstos se encuentran más trabados todavía por la incompatibilidad de su mecánica con esa racionalidad campesina, y más aún indígena, sus formas organizativas y de movilización.

Por otra parte, si el pueblo realiza siempre una lectura lúcida de sus propias condiciones de existencia, no siempre es capaz de leer con la misma clarividencia la complejidad de la otra realidad social y de la propuesta estatal contenida en el programa de alfabetización. Esto precisamente explica la variada gama de respuestas surgidas de los diferentes sectores campesinos y de sus dirigencias; y que en general no se haya podido o por lo menos intentado aprovechar todos aquellos aspectos del programa de alfabetización, que hubieran contribuido a una real promoción del campesinado, a una mayor conscientización, a un análisis más coherente de sus reivindicaciones y a su dinámica organizativa.

Todo lo que en esta línea han logrado las organizaciones campesinas se hizo, por lo general, más que mediante negociación en abierta disputa con la iniciativa estatal; presentándose así el programa no como un lugar de posible convergencia de intereses sino como una verdadera prueba de fuerza, donde claramente contendían dos partes irreconciliables. La alfabetización no fue objeto de polémica allí donde la confrontación política carecía de condiciones objetivas para darse.

4. Morfología de un poder analfabeto.— No es el analfabetismo un poder en sí, sino esa forma que ha revestido históricamente el conocimiento propio de la sociedad campesina indígena, y que necesariamente lo ha enfrentado a esa "diferencia" cultural y política representada ayer por el Estado colonial y hoy por el Estado nacional. Y no es sólo porque la escritura y lectura, ya en sus orígenes, aparezcan asociadas a la Ciudad—Estado; como técnica y codificación del saber se ha mostrado siempre en la historia ajena a las culturas campesinas. ¿Habría por ello que pensar qué únicamente por la urbanización de los sectores rurales y por su integración a la sociedad estatal podría el campesinado indígena alfabetizar su cultura y formas de saber y de comunicarse?

Por su marginalidad histórica y por la tradición de su cultura oral el campesinado indígena se encuentra muy distante en sus prácticas productivas y sociales del universo de la escritura—lectura. El analfabetismo del indígena es una limitación y una carencia muy relativas desde la perspectiva de sus necesidades y existencia, y sólo parece adquirir proporciones de problema cuando se mide desde el punto de vista del Estado y de la sociedad nacional.

Son estos supuestos los que dan razón de la ineficacia del programa o del desinterés del campesinado indígena. Incluso allí donde el programa ha sido implementado con cierto éxito, se observa una gran disfuncionalidad entre las exigencias y componentes de la alfabetización y las reales y concretas prácticas de supervivencia de la población. Muy en particular, se nota en el caso de los adultos la dificultad para adoptar la técnica de la escritura—lectura, que requiere toda una ortopedia psico—motriz exigente y árdua de adquirir por quienes están acostumbrados a reflejos y destrezas muy diferentes, y que por ello serán fáciles de perder sin una práctica continuada. Lo que por principio habría que descartar.

En este sentido, y aquí se plantea el problema de la pos—alfabetización, el Estado se enfrenta no ya con una masa siempre renovada de analfabetos sino con una cultura y unas condiciones de existencia que se reproducen analfabetamente.

Si la alfabetización en quichua pretende obviar los objetivos de un colonialismo lingüístico, en los casos donde puede tener un relativo éxito no dejará de afectar los modelos de autocomprensión de los sectores indígenas que son también los mismos modelos de transmisión cultural. Naturalmente que la alfabetización en quichua podría estar orientada a consolidar cierta integridad cultural, un discurso propiamente étnico y campesino; pero una tal empresa ni pasa necesariamente por el proceso y metodología alfabetizadores, y muy difícilmente y en raras circunstancias podrá ser logrado por ella. Más aún, si la autonomía y especificidades étnico—culturales se encuentran amenazadas de fractura y desintegración, no es proporcionando a los grupos campesinos indígenas la tecnología de la escritura—lectura, para rearticular un discurso y prácticas culturales tradicionales en riesgos de deformación o extinción por otras razones muy diferentes. Esta transferencia tecnológica ni es apropiada ni, por ello, surtirá los efectos esperados.

Habría que pensar que sin ser idóneo, la alfabetización suministraría el espacio ocasional, en el que se pudiera emprender un trabajo que además de recuperar, o al menos preservar, la racionalidad indígena, particularmente andina, en sus distintas manifestaciones, productivas, organizativas y simbólicas, pudiera resolver los enfrentamientos de ésta con la sociedad nacional, y sus posibles modalidades de adaptación a ella, sin perder su especificidad propia. Esto ni se ha podido intentar en muchos casos, y en otros ha degenerado en la demagogia reivindicativa o en la elaboración de un discurso ideológico estéril sobre étnica y cultura que a fuer de pecar de, irreal no era capaz de asentarse sobre realizaciones o proyectos concretos.

Con todo, estos comportamientos no hacen más que traducir la resistencia de fondo o la confrontación de una conciencia colectiva que se aferra a una identidad a través de discursos y prácticas, cuya autenticidad deber ser procesada más allá de sus aspectos referenciales al Estado o a la sociedad blanco mestiza.

La proyección cultural y campesina que se busca introducir en la alfabetización plantea un problema de doble alcance; uno más inmediato y otro más amplio. Como técnica de codificación y decodificación de signos y mensajes la escritura y lectura no pueden ser disociadas de los contenidos vehiculados por ellas. Es cierto que en los planteamientos del programa de alfabetización se había previsto e intentado recoger todos los componentes del mundo campesino e indígena, haciendo del vocabulario más signifiante de su cultura la terminología o "palabras generadoras" de todo el código. Sin embargo, la experiencia demuestra toda una presión ideológica que actúa ya de manera inconsciente sobre los mismos promotores de la alfabetización, haciendo que los contenidos pedagógicos sean transmisores de aculturación. Fallo didáctico, dificultad de refuncionalizar la tecnología pedagógica o condicionamiento ideológico?

En cualquier caso se pone de manifiesto que a pesar de la orientación étnica y culturalista, que guía el programa, y que ha sido interiorizada en su misma metodología pedagógica, los condicionamientos estructurales la limitan en su implementación y resultados. En el fondo se ha jugado con un concepto muy parcial y atomizado de cultura, como si éste se redujera a los aspectos más simbólicos o rituales de las prácticas de un grupo, cuando de hecho la cultura engloba no sólo toda su realidad

social sino también las relaciones de dicho grupo con la sociedad global y otra diferente. Y en este sentido el estado de dominación cultural en el que sobrevive el campesinado indígena no podía quedar ignorado en lo que debería ser una pedagogía del oprimido, y en consecuencia políticamente tematizado en el proceso educativo de la alfabetización.

A más largo alcance la alfabetización colocará al campesinado, que inevitablemente será siempre más lector que escritor, en las redes de una comunicación social, de la que sólo podrá participar en una gran desigualdad de condiciones. Como consumidor de textos y de mensajes, el campesino pasará de ser un marginado de los canales de dominación ideológica a un mero, fiel y fácil receptor de ellos, y con muy escasas posibilidades de control, aunque sólo sea crítico, del universo de la comunicación en el que quedará sumido.

Tanto más que la sociedad campesina dispone a su interior de formas y canales de comunicación muy ligados a la cultura, que seguirán sobreviviendo o que se verán seriamente agredidos por los "mass media" de la sociedad urbana. Y por ésto mismo, aunque la alfabetización no produzca más que una élite de lectores ocasionales al interior de la sociedad andina, éstos en la medida que dominan un código diferente de comunicación formarán como una "fracción de clase" introduciendo en la conciencia colectiva un elemento de disgregación simbólica.

Si cuestionada fue ya la participación campesina en sus limitantes, por cuestionar quedaría la competencia de los promotores de alfabetización. Su raigambre indígena ha hecho el programa mucho más próximo a los sectores campesinos, y ha resuelto aquellos obstáculos que presentaba la escuela fiscal: conflicto étnico con los maestros blanco-mestizos, inasistencia o deserción solapada de éstos a la escuela, inadecuación de los programas y la superposición de una enseñanza en castellano a una cultura quichua.

Ya el mismo promotor hace que el programa no sea un cuerpo tan extraño a la comunidad. Pero esta ventaja no siempre ni por lo general ha resuelto los aspectos pedagógicos contenidos en el programa de alfabetización. Aunque el campesino indígena fuera el mejor administrador de una enseñanza en quichua, la didáctica de tal enseñanza no es quichua, ni con ella está suficientemente familiarizado el promotor. Y por esta razón

las experiencias alfabetizadoras de otros países que no cuentan con una población analfabeta de lengua y cultura indígenas no pueden servir de modelo.

Por otro lado, tampoco como la implementación del programa, determinada por el contexto socio—organizativo y las particularidades de cada comunidad, se sustraen los promotores y sus prácticas a las condiciones estructurales de la zona y a su ubicación característica dentro de ella. Por su mismo “encargo social” el alfabetizador se mueve en un lugar intermedio entre funcionario del Estado y representante de su comunidad; asalariado por aquel y promovido en el mejor de los casos por ésta, busca combinar sus intereses con sus responsabilidades. Sin embargo, tratándose de un “letrado” ocupa siempre un lugar diferenciado dentro de su grupo, y de alguna manera vinculado a la instancia política y de autoridad del Cabildo o asimilado a ella. De hecho en muchos casos el alfabetizador o pertenecía ya a la dirigencia comunal o fue elegido con posterioridad para alguno de sus cargos.

Ya esta vinculación del promotor al aparato político de la comunidad revela cómo la misma alfabetización se ha convertido en un ámbito de convocatoria y de poder, del que ni los Cabildos ni las organizaciones campesinas son insensibles de cooptar; y por ello han asumido el proyecto alfabetizador con una iniciativa propia, en términos reivindicativos, y como un espacio en el que poder consolidar el prestigio e influencia de la organización. Merece señalarse que incluso en aquellos lugares en los que el campesinado no ha sido del todo refractario al programa, pero donde la organización no lo ha asumido como una gestión administrativa propia—rara excepción—, el promotor ha encontrado siempre una cierta resistencia en cuanto miembro de la comunidad que se ha puesto y gana su vida al servicio del Estado. Esto no necesariamente despoja al promotor de la influencia y autoridad investidas por sus funciones, aunque éstas sean contestadas.

Esto explica que no sólo las reuniones de promotores sino también los márgenes de gestión que sobre el programa tienen las organizaciones y las mismas instancias de evaluación a diferentes niveles, locales o regionales, se transformen en ocasiones no tanto en espacios de análisis específicos sobre el desarrollo de la alfabetización, sus componentes pedagógicos y sus resultados, cuanto en un debate sobre la realidad de las comuni-

dades o del ámbito regional. Y ésto ha ocurrido también a un nivel más amplio y superior, el de las Federaciones campesinas regionales y aún nacionales, donde el debate se distancia más aún de su objetivo en cuestión, la alfabetización, para convertirse en una disputa no ya con el Estado sino con el Gobierno de turno.

Ni los dirigentes comunales ni las organizaciones campesinas son capaces, salvo algunas excepciones, de "tomarse" la alfabetización no como un pretexto sino respetando su especificidad propia y sus objetivos intrínsecos, para a través de ella construir un discurso cultural y de clase autónomo, tendiente a reforzar la identidad étnica, y que al mismo tiempo comporte un dispositivo de organización en la perspectiva de un proyecto indígena y campesino.

Sólo clarificando los objetivos y planificando así la práctica del programa dejará de ser ésta una propuesta de Gobierno, y podrán el campesinado y sus organizaciones disputarle al Estado su cuota de hegemonía invertida en la alfabetización. Y ésto es todavía más necesario y urgente en la medida que la alfabetización, al no ser una política rentable en términos económicos (o sólo a largo plazo para el Capital) y poco rentable socialmente, podrá quedar supeditada a los recursos coyunturales del Estado.

El celo de las dirigentes y organizaciones campesinas por ejercer un cierto control sobre el programa y sobre los mismos responsables de la alfabetización responde a la inquietud de que el Estado promueva líderes al interior de las comunidades, que puedan ser agentes de su adhesión política. Que este designio, atribuido de manera más o menos consciente a la estrategia estatal sea real, pueda tener efectos a mediano alcance no deja ser discutible o de prever. Sobre todo si se considera que la alfabetización, como los programas de salud realizados también por promotores campesinos e indígenas, o los de desarrollo rural, forma parte de una más amplia política del Estado destinada a asentar su presencia en los sectores rurales, y a integrar de forma más intensa y estrecha al campesinado a los mecanismos de la sociedad nacional.

Mientras que en algunas comunidades o zonas el alfabetizador, sin llegar a convertirse necesariamente en un agente de la política estatal, no ha

podido desempeñar tampoco un papel organizador dentro de su grupo, ni quedó integrado a la dinámica de la dirigencia comunal, en otros casos tanto el responsable del programa como el desarrollo de éste han contribuido de manera sustancial a fortalecer la organización del grupo. Este efecto contradictorio prueba hasta qué punto la naturaleza del programa era susceptible de acusar las particularidades socio—políticas de un determinado contexto. Pero allí donde el programa ha generado o acelerado el proceso organizativo o ha dado lugar a la elaboración de un discurso y prácticas que respondían a un proyecto auténticamente indígena y campesino, éste se ha llevado a cabo por una toma política del programa, y por una apropiación (en el método y en la gestión) de la propuesta estatal.

Más allá de los objetivos y de la intencionalidad que se confiera a la alfabetización, y también trascendiendo las condiciones socio—económicas y políticas de sus destinatarios, la lectura aparece hoy, como en sus orígenes lo fué la escritura, asociada al poder, y planteando un debate sobre la dominación. Lo que en la actualidad se muestra más claro es que los sectores dominados analfabetos emergen disputando al Estado este dispositivo del poder, con la esperanza de lograr transformar su instrumentalidad como forma de dominación en un arma de lucha. En este sentido la alfabetización dejará de ser tal como se plantea ahora un objeto de debate para convertirse en la forma misma del debate.

Si un día llegara en que todo el campesinado indígena fuera un alfabeto práctico habría que preguntarse qué resta entonces de lo indígena y su cultura. Y esta cuestión concierne muy directamente a la identidad misma de nuestras llamadas culturas nacionales difíciles de comprender aún hoy en día sin ese extenso pasado, que todavía cubre nuestros países, y cuya cultura sigue cuestionando muy seriamente la "latinidad" de nuestra América Latina. Pero ésto es ya parte de otro debate.

La implantación de la lengua nacional en este momento reclamada por los propios sectores indígenas surge por la necesidad de una unificación de tipo económico y social necesaria en estos momentos para el desarrollo de la propia nación, que la alfabetización debe favorecer.