



REPUBLICA ARGENTINA
MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA



ORGANIZACION
DE LOS ESTADOS AMERICANOS

13a. REUNION TECNICA DE EDUCACION DE ADULTOS

BUENOS AIRES 1 AL 9 DE OCTUBRE DE 1987

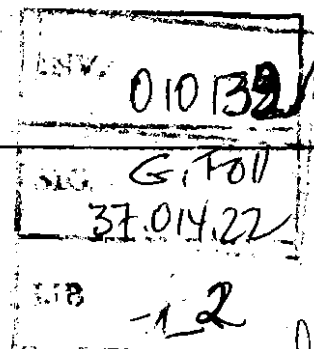
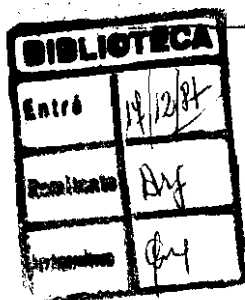
Tema: Reflexiones Críticas en torno del Quinquenio de la Alfabetización de las Américas

Jornada del 8 de octubre de 1987

7



COMISION NACIONAL DE ALFABETIZACION
FUNCIONAL Y EDUCACION PERMANENTE



SEMINARIO MULTINACIONAL
SOBRE REFLEXIONES CRITICAS EN TORNO DE LA
ALFABETIZACION DE LAS AMERICAS

Buenos Aires, Argentina, Octubre 1-9 de 1987

APROXIMACIONES A LA ACCION ALFABETIZADORA
DE AMERICA LATINA

Julio Salgado Moya

1565



Ministerio de Educación y Justicia



Organización de los Estados Americanos



CONAFE
Comisión Nacional de
Alfabetización Funcional y
Educación Permanente

PREDE
Programa Regional de
Desarrollo Educativo

PREDAL - Proyecto Regional de Educación de Adultos.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

ins^o

APROXIMACIONES A LA ACCION ALFABETIZADORA DE
AMERICA LATINA

Julio Salgado Moya.

Pátzcuaro, Septiembre de 1987

APROXIMACIONES A LA ACCION ALFABETIZADORA DE AMERICA LATINA

1. *Algunas aportaciones de la reflexión sobre la alfabetización.*

En la 4a. Conferencia de Educación de Adultos realizada en París, en 1985, "fue opinión generalmente compartida que la eliminación del analfabetismo sigue siendo en numerosos Estados Miembros, sobre todo en los países en desarrollo, el reto educativo más importante que, en este fin del siglo XX, la educación de adultos, los gobiernos y las poblaciones del mundo entero deben aportar".⁽¹⁾

Se destacó también la importancia de la alfabetización e incluso se insistió en que el trabajo alfabetizador debía ser prioritario en la educación de adultos.

La erradicación del analfabetismo y la importancia de la alfabetización viene siendo constante preocupación en las deliberaciones internacionales de educación de adultos.

La existencia de "45 millones de adultos analfabetos (28% de la población) y 11 millones de niños entre 6 y 11 años de edad (20) que se encuentran al margen de la educación"⁽²⁾ se considera con alarmante dramatismo.

Los firmantes de la Declaración de México (1979) reconocen que, dadas las características actuales de la distribución del ingreso no es posible

(1) UNESCO, Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Informe Final, París, 1985, p. 12.

(2) Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. Declaración de México. CREFAL, edición especial, 1980, p. 8.

que "el crecimiento económico produzca por sí solo la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades, la escolarización y la eliminación del analfabetismo".⁽³⁾ Sin embargo, aún se tiene fe en que la educación pueda cumplir un rol destacado en la solución del problema. La lucha contra el analfabetismo se daría, entonces, desde la trinchera de la educación: ampliando los servicios educativos para lograr la escolarización plena de todos los niños y erradicando el analfabetismo entre los adultos antes del año 2,000.

Sin embargo, como lo ha dicho el Director General de la UNESCO: "este doble objetivo sólo puede ser alcanzado si se tiene firme voluntad política de conseguirlo y siempre que las poblaciones interesadas asuman su propio destino"⁽⁴⁾. He aquí la doble barrera que va más allá de las funciones propias de la educación: la voluntad política y la participación de las poblaciones interesadas. Demás está decir que en el contexto latinoamericano estas dos barreras han sido difíciles de superar, y no se ve claro cómo podría la educación, por sí misma, llegar a traspasarlas. Poner en práctica, además, la educación como "parte integrante de las políticas de desarrollo global y multidimensional"⁽⁵⁾ sigue siendo un desafío en sociedades que aún mantienen sus formas tradicionales de educación y de desarrollo.

Se ha reconocido que, por efecto de la insuficiencia de los servicios educativos y la carencia de capacidad de organización y movilización de esos sectores, el analfabetismo tiende a crecer cada vez más. Por lo cual, la Declaración de México es enfática al expresar que es necesario "dar la máxima prioridad a la atención de los grupos poblacionales más desfavorecidos, localizados principalmente en las zonas rurales y áreas suburbanas, los cuales exigen

(6) Op cit, p. 9

(4) Op cit, p. 4

(5) Op cit, p. 3

acciones urgentes y oportunidades diversificadas y acordes con sus propias realidades, con vista a superar las grandes diferencias que aún subsisten entre sus condiciones de vida y las de otros grupos".⁽⁶⁾

Se reconoce, también, que hay que "otorgar atención especial a las zonas rurales, sobre todo a las comunidades indígenas, donde muchas propuestas y esfuerzos anteriores no han dado resultados satisfactorios"⁽⁷⁾.

Esa urgente necesidad de educación confiere a la alfabetización de los sectores marginados una máxima prioridad. Se pretende crear conciencia colectiva del valor de la alfabetización. La necesidad e importancia de la alfabetización surge así de la constatación de un hecho irrefutable: 45 millones de analfabetos en Latinoamérica. Lo que no parece tan evidente es si esos analfabetos consideran también la alfabetización como necesaria e importante.

Existen renovados esfuerzos por erradicar el analfabetismo en la Región, expresados en los diferentes planes nacionales. La alfabetización cuenta con la aceptación de los educadores latinoamericanos y se procura crear conciencia nacional para eliminar el analfabetismo en la década finisecular.

La relevancia de la alfabetización tiene también su espacio de reflexión en otros eventos significativos. Así, por ejemplo, se pueden leer juicios tales como: "es un elemento integrante de toda educación de adultos para el proceso de reconstrucción nacional", "es la piedra angular de la educación permanente", "el progreso social, económico y cultural logrado por varios países que asisten a la Conferencia (de Tokio) se atribuyó a la eliminación total o casi total del analfabetismo"⁽⁸⁾, "la supresión del analfabetismo constituye un factor clave para el desarrollo"⁽⁹⁾, "es la motivación social la que mueve a las masas en lucha por la conquista de la alfabetización"⁽¹⁰⁾. Más adelante, en la Recomendación 16, hay un señalamiento significativo respecto a la

(6) Op. cit p. 26.

(7) Reunión Regional de Tokio, 1981, p. 26.

(8) Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, Informe Final, París, 1972, p.16.

(9) Ibid, p. 19.

(10) Ibid. p. 23

importancia que se le asigne al problema: "el analfabetismo divide prácticamente la población en dos 'mundos' distintos, lo que pueda ser uno de los factores del escaso crecimiento económico, de tensiones sociales y de inestabilidad política no sólo en cada uno de los Estados, sino también en todo el mundo".

Aunque la Declaración de Nairobi no incursionó específicamente en terrenos de alfabetización, no deja por eso de declarar enfáticamente su importancia y el lugar que le corresponde en la educación de adultos: "...la alfabetización está universalmente reconocida como un factor crucial del desarrollo político y económico del progreso técnico y de los cambios socioculturales, y por eso debe formar parte integrante de todo plan de educación de adultos".⁽¹¹⁾

Es importante insistir en que la relevancia que la Declaración de Nairobi da a la alfabetización no significa entenderla como una acción aislada y autónoma sino, al contrario, como insertada en un contexto global en el que una educación integral se adecúe a las necesidades e intereses de la población meta.

Ciertamente que desde esta perspectiva, la alfabetización cobra importancia como instrumento cultural. Todo programa de desarrollo debería "prever un elemento de educación de adultos incluyendo la alfabetización".⁽¹²⁾

La importancia de la alfabetización, en la perspectiva de la Conferencia de Montreal, surge de las necesidades imperiosas del rápido desarrollo que se detectaba. Una campaña de alfabetización era considerada como el aspecto "más importante y el más apremiante del problema más general de la educación de adultos".⁽¹³⁾ La estrategia que se planteaba era una lucha simultánea

(11) Ver los "Considerandos" de la Declaración de Nairobi.

(12) XIX Conferencia General de la UNESCO. Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos, p. 7.

(13) Segunda Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, UNESCO, París, 1963.

contra el analfabetismo a través de las campañas de alfabetización y de atención a los adultos, a la vez que la incorporación de los niños en edad escolar al sistema educativo. Estrategia que se viene recomendando también en la línea de los trabajos del Proyecto Principal.

En general, la importancia de la alfabetización no está tanto en el interés de los analfabetos, sino más bien en los intereses educativos gubernamentales.

La preocupación por la erradicación del analfabetismo, en general, no ha tomado en consideración lo que ya la Conferencia de Montreal había señalado: "Es preciso subrayar en toda campaña de alfabetización, la importancia de la motivación, ya sea de orden religioso, económico o cultural. Sin motivación, los mejores métodos pueden estar condenados al fracaso"⁽¹⁴⁾. Hasta ahora, la expresión en la Región ha sido que la mejor motivación es la voluntad política de los pueblos que han sabido movilizar todo el contingente de fuerzas vivas para derrotar el analfabetismo.

En todo caso, y por las circunstancias históricas, la alfabetización ha constituido un mundo cerrado en sí mismo. Con la alfabetización, se cierra una meta lograda o no. La llamada post-alfabetización no siempre ha encontrado cabida en la planificación de la alfabetización y sólo aparece su figura desafiante frente a la inquietante pregunta ¿y después de la alfabetización, qué?.

La importancia de la alfabetización ha sido tal que, aunque estrechamente ligada a la educación de adultos, se la ha distinguido de ella por su alcance y problemas peculiares que presenta. No ha pasado lo mismo con la salud, la recreación, la vivienda, el crédito agrícola o la asistencia técnica agropecuaria. Su mismo status de privilegio dentro de la educación de adultos la

(14) Segunda Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, UNESCO, París, 1963.

ha reducido prácticamente a una etapa terminal. Aunque ya en Montreal se deja sentir esta inquietud cuando se decía que "las campañas de alfabetización no son más que una etapa de un proceso más amplio. Otras formas de educación pueden proceder o seguir a esa etapa"⁽¹⁵⁾, la práctica educativa no ha estado siempre atenta a planificar esas etapas previas o posteriores. Bajar las tasas de analfabetismo y demostrarlas estadísticamente parece ser una tarea más que suficiente para satisfacer las demandas educativas de los adultos.

Es evidente que la alfabetización, como instrumento de desarrollo, se ubica en el etnocentrismo cultural de una sociedad que pone su fe en la primacia de la cultura letrada. Se transfiere a la alfabetización un valor instrumental que no posee. Podríamos imaginar incluso un resultado exitoso de una campaña mundial de alfabetización al término de la cual no hubiera analfabetos, ¿serviría eso a los individuos alfabetizados si las grandes mayorías no tuvieran acceso a la educación posterior? ¿Serviría, además, a las transformaciones tecnológicas de la industrialización o al incremento de la productividad agrícola, si estos sectores sólo pueden acoger a grupos privilegiados?

La gran mayoría de los neoalfabetizados a través de esa campaña, regresaría al estado de analfabetismo por desuso, por lo que sería irrelevante pretender resolver el analfabetismo por la vía de la alfabetización. La desminitificación de la alfabetización en provecho de la educación de adultos podría conducir a nuevos esfuerzos educativos más eficaces que las campañas o programas alfabetizantes.

Aunque la declaración de principios de los eventos internacionales aboga por el respeto que se le debe a todo ser humano de proporcionarle las oportunidades de adquirir una cultura a partir de la alfabetización, no se concreta realmente este respeto ni los iletrados encuentran motivaciones suficientes para reclamar ese respeto.

(15) Op cit, p. 20.

Se ha fundamentado, también, la importancia de la alfabetización en la concientización que surgiría de ese esfuerzo. Sin embargo, si bien es cierto que la concientización puede llegar al reconocimiento de la realidad opresora y a la inquietud por transformarla, sin una salida de participación directa en el proceso de cambio la concientización deviene un simple juego intelectual o una frustración ante la impotencia de no poder realizar las transformaciones.

Por otra parte, la estrategia basada en la alfabetización no parece ser completa, pero sí operacional para el estado actual de cosas en la Región. Ciertamente que la vía de las transformaciones estructurales no es un camino que se pueda seguir en las circunstancias históricas actuales de Latinoamérica, y por eso a veces se miran las acciones educativas como estrategias accesibles al estado actual. Como lo apuntaba el Simposio de Persépolis: "La alfabetización, al igual que la educación, no es el elemento motor de la transformación histórica. No es el único medio de liberación, pero es un instrumento necesario de toda mutación social"⁽¹⁶⁾. Tal vez en este valor de instrumento necesario, pero no suficiente, puede descansar una estrategia de alfabetización. Aunque en esa misma insuficiencia está la respuesta para no aventurar posiciones ingenuas que llevarían a sobrevalorar el instrumento.

Sin embargo, ateniéndose al carácter dialéctico que conllevan los fenómenos, la vía educacional puede tener una significativa aportación. Así lo reconocía ya la Conferencia de Tokio al afirmar que "la educación es, a la vez, un producto de la sociedad y un factor que moldea a ésta última. Por consiguiente, los cambios en la sociedad y en los objetivos del desarrollo de la comunidad entrañan alteraciones en los sistemas de educación e inversamente, los fines de la educación suelen exigir reformas sociales, económicas, culturales o políticas. El deber de los educadores de adultos es reconocer y proponer esas reformas".⁽¹⁷⁾

(16) Simposio Internacional para la Alfabetización. Informe Final, Persépolis, 1975, p.36.

(17) Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, Informe Final. UNESCO, 1972, p. 19.

No cabe duda que las tasas de analfabetismo han bajado históricamente cuando los gobiernos han abierto la base escolar a las nuevas generaciones. Pero no se podría pretender cubrir el universo total de los niños escolarizados con la infraestructura educacional existente en los países menos desarrollados. Por lo que un esfuerzo sistemático en ambos frentes, niños y adultos, parece más viable, sobre todo cuando se aprovechan los recursos disponibles y se proponen metas realistas.

Esta estrategia no es nueva, ya los participantes en la Conferencia de Montreal señalaban que la lucha contra el analfabetismo debía atender la educación obligatoria de los niños y las campañas de alfabetización para adultos. Hay, pues, una interdependencia entre ambos frentes, reconocida oficialmente.

Una serie de estrategias y recomendaciones se han sugerido en las deliberaciones internacionales para lograr la eliminación del analfabetismo. Sin pretender mostrar un listado exhaustivo, se incluyen aquí algunas de esas medidas recomendadas, muchas de las cuales ya han sido puestas en práctica en las acciones alfabetizadoras: Creación de una conciencia nacional ante el analfabetismo; movilización de recursos concertados estatales y privados; creación de un organismo conductor de la alfabetización; utilización de la infraestructura educativa y de los recursos humanos existentes; formación y seguimiento de alfabetizadores; atención a poblaciones prioritarias; respeto por los valores culturales; uso de la lengua nativa; uso de métodos y materiales adecuados; programación de la post-alfabetización en la línea funcional; apoyo de centros universitarios y de investigación; diversificación de objetivos y estrategias según los diferentes grupos, los niveles de desarrollo y las situaciones socio-culturales; descentralización administrativa de los programas; diferenciación del material educativo según los destinatarios regionales o locales; realización de las sesiones de alfabetización durante las horas de trabajo de los analfabetos y sin ninguna reducción sistemática de salario; mantención de un fondo mundial para la alfabetización por parte de los países industrializados; contenidos determinados de acuerdo a las propias costumbres de las comunidades, a su propio estilo de vida y a sus necesidades específicas, tales como ellas las ven y las experimentan; incorporación de las campañas o

programas de alfabetización a los planes nacionales de educación; creación de un ambiente propicio para la alfabetización tanto a nivel masivo como grupal; empleo de los medios de comunicación de masas como vías de sensibilización de la opinión pública; jornadas de alfabetización para estimular e informar a amplios sectores de la sociedad; formación de un comité internacional y/o nacional compuesto por personalidades eminentes que cooperaren con su prestigio a persuadir a la colectividad nacional de la inquietante necesidad de la eliminación del analfabetismo; incorporación de todas las fuerzas organizadas de la comunidad nacional y de todos los hombres de buena voluntad en un despliegue de esfuerzos mancomunados para acelerar la eliminación del analfabetismo; motivación de los analfabetos en torno a las ventajas de la alfabetización para el perfeccionamiento de los métodos de trabajo y el mejoramiento del nivel cultural; realización de estudios previos de investigación sobre el medio social, del nivel económico y cultural y de la clase de experiencia personal y profesional de los educandos, como asimismo estudios evaluativos durante y al término del proceso de alfabetización; mantención de datos estadísticos, administrativos, residuales y censales; publicación a nivel internacional de estos estudios; creación de centros de investigación y formación en varias regiones; difusión del directorio de personas calificadas en el campo de la alfabetización; establecimiento de un servicio social nacional; ataque progresivo y tenaz que destruya los bolsones de analfabetismo de mayor incidencia por región o localidad; avanzada frontal contra el analfabetismo integrando la alfabetización al plan general de educación del país; vinculación de la alfabetización a proyectos productivos y a programas de desarrollo; eliminación del analfabetismo a través de programas sostenidos y metódicos; opción por estrategias en función de las sociedades políticas vigentes en la región y de los espacios educativos en cada una de ellas.

Varias de estas y otras formas de acciones estratégicas han sido puestas en práctica en Cuba como en Nicaragua, en México como en Colombia, con resultados diferentes. La movilización popular de masas no parece responder tanto a la aplicación de estrategias, sino a la voluntad política que permita hacer efectivas esas estrategias. Desde el punto de vista de la estructura operacional de los programas de alfabetización, se ha sugerido disponer de una coordinación y una organización más flexible y dinámica. Se han propuesto

redes de cooperación regional y subregional como asimismo mecanismos de descentralización y de desconcentración de servicios técnicos y administrativos.

Aunque existe consenso en que la decisión de los programas de alfabetización depende de cada entidad nacional, se ha determinado la necesidad de disponer de un órgano estable y representativo que coordine las acciones. También se vio la necesidad del agrupamiento de países para facilitar la tarea ya sea por regiones, por situación geográfica, por agrupamientos ya existentes o por problemas comunes. Incluso en la tarea nacional, se ha recomendado la creación de un organismo especializado que tome a su cargo la conducción nacional de la alfabetización en forma descentralizada e intersectorial. También se ha propuesto la convocatoria y movilización concertada de recursos estables, privados, comunitarios y populares procurando un bajo costo en la acción alfabetizadora, el aprovechamiento de la infraestructura educativa y la nuclearización de la educación, modernizando así la gestión y el proceso de decisiones.

Con ciertas reticencias, pero con mayor convicción, se va gestando paulatinamente un proceso de acercamiento y de colaboración fructuosa entre las instituciones gubernamentales y las no gubernamentales dedicadas a la educación de adultos.

Ya la Declaración de Nairobi había concebido la educación como una tarea conjunta de autoridades públicas y de instituciones, organismos y asociaciones tanto patronales como de trabajadores⁽¹⁹⁾. Además, había propuesto establecer y desarrollar una red de organismos que respondieran a las necesidades de la educación de adultos y que fueran lo suficientemente flexibles que permitieran adecuarse a las diferentes situaciones.⁽²⁰⁾

Más aún, la Declaración de Nairobi estima que "en todos los niveles, internacional, regional, nacional y local deberían establecerse: a) estructuras

(19) Op cit. p. 7 y pp. 12-13.

(20) Op. Ibidem. p. 12.

o procedimientos de consulta competentes en materia de educación de adultos; b) estructuras o procedimientos de consulta, de coordinación y de armonización entre esas mismas autoridades públicas, los representantes de los adultos en formación y la totalidad de los organismos que llevan a la práctica programas de educación de adultos o actividades encaminadas a favorecer el desarrollo de esos programas". (21)

Se advierte claramente el propósito de la Declaración de Nairobi de establecer instancias de coordinación a todos los niveles y en todos los planos, a los cuales les confiere tareas específicas para favorecer el buen funcionamiento de la educación de adultos. La unidad de objetivos en la pluralidad de acciones tanto gubernamentales como no gubernamentales pareciera ser el criterio general de la Declaración en el campo de la coordinación y de la organización.

Conocidos son los esfuerzos actuales de las organizaciones no gubernamentales por constituir redes nacionales y regionales que posibiliten la cooperación horizontal para la difusión, intercambio, investigación de necesidades, de recursos, etc. El sector gubernamental podría beneficiarse de las experiencias de esa práctica educativa.

En relación con los alfabetizadores, se advierte desde la Primera Conferencia, en Elsinor, una tendencia a considerarlos como educadores de adultos y a proponer una capacitación previa y durante el servicio de sus funciones educativas.

Desde esa perspectiva, la Conferencia tiene también una posición muy clara al definirse partidaria de los círculos de estudio y del trabajo de grupos: "El grupo tiene su coordinador que no necesita ser maestro profesional" (22)

(21) Ibidem, p. 17

(22) Op. cit. p. 23.

y más adelante agrega: "La formación de coordinadores para la educación de adultos es un asunto de esencial importancia, puesto que el éxito de cualquier programa educativo generalmente depende de ese líder. Pero esos coordinadores de educación de adultos no necesitan ser maestros profesionales, pero sí deben recibir una formación especial. Este entrenamiento debería combinar la teoría con la práctica". (23)

El coordinador de esos círculos de estudio no requiere ser maestro en el sentido tradicional de la educación verbalista, porque se trata de "una forma organizada de autoaprendizaje en pequeños grupos de personas que siguen estudios teóricos y prácticos en común, sobre un tema dado y de acuerdo a un plan definido". (24)

Como se observa, el educador es un líder del grupo y tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje entre adultos. Su capacidad es esencial para que cumpla eficientemente sus funciones educativas. Podríamos inferir de este enfoque que en el caso de ser requerido un alfabetizador en un determinado círculo de estudios, éste debería ser conductor, guía, orientador, líder, en vez de trasmisor de contenidos.

Un perfil similar se advierte en los documentos referidos al Proyecto Principal. También allí se dice que un educador debe actuar como promotor del desarrollo de la comunidad, como guía de los educandos, como vínculo entre las esferas de la educación y del trabajo, y con eficiencia en las acciones en las zonas marginadas. La formación de este educador también tiene que combinar teoría y práctica. Tales requisitos surgen de la concepción de educador como elemento clave en el desarrollo de la calidad de la educación.

Se espera del educador que "esté capacitado moral, social, científica y profesionalmente para concebir y llevar a la práctica los cambios en la

(23) Ibid. p. 26.

(24) Ibid. p. 23.

educación".⁽²⁵⁾ Además, se considera conveniente que la formación del educador esté basada en conocimientos y experiencias comunitarias que le permitan sensibilizarse y comprender la realidad y la problemática nacional. Esta formación de teoría y práctica es una interesante aportación en la capacitación de educadores. Por otra parte, se ha dicho que la educación no sólo debe transmitir conocimientos o técnicas, sino también valores humanos, por lo cual habría que suponer que el educador debería estar habilitado para manejar esa doble dimensión educativa.

La práctica ha mostrado que el personal que labora en la educación de adultos requiere una capacitación no sólo al iniciar sus actividades, sino en el ejercicio de las mismas. Sobre todo, considerando que el gran contingente de ese personal no ha recibido una formación sistemática como educador de adultos.

Las exigencias señaladas para el ejercicio de educador de adultos se expresan claramente en estas características: competencia, conocimientos, comprensión y actitudes especiales y propias para esas tareas. La Declaración de Nairobi, destacando esas exigencias, hace notar la conveniencia de que se contrate "cuidadosamente al personal de educación de adultos, cualquiera que sea la función que desempeñará."⁽²⁶⁾ Es evidente que esa recomendación no parece ser práctica vigente en la Región.

Por lo que respecta a la lengua en que se debe alfabetizar, las reflexiones son claras y terminantes. En la Conferencia de Tokio "se insistió en la conveniencia de llevar a cabo la labor de alfabetización en los idiomas locales".⁽²⁷⁾ Más taxativa aparece la Declaración de Nairobi: "Por lo que se refiere a las minorías étnicas, las actividades relativas a la educación de adultos deberían permitirles expresarse libremente, educarse y hacer educar a sus

(25) Declaración de México. CREFAL, edición especial, p. 10

(26) Op cit. pp. 13-14.

(27) Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Informe Final. París, 1972, p. 12.

hijos en su lengua materna; desarrollar su propia cultura y aprender otros idiomas además de la lengua materna". (28)

Por su parte, la Declaración de México reconoce que es necesario adecuar la organización y la administración de la educación a las nuevas exigencias, especialmente en lo referido a la descentralización y a las características culturales de cada pueblo. En este último caso se llega incluso a recomendar la incorporación de la enseñanza de las lenguas autóctonas en los programas educativos. Es este un paso trascendental en la reflexión sobre este tema. Se busca así reivindicar el valor de las lenguas nativas en un continente que no sólo habla el idioma de los conquistadores. Se trataría, entonces, no sólo de que los indígenas aprendan la lengua oficial vigente de los mestizos, sino que también éstos puedan comunicarse con aquellos en el idioma de la comunidad indígena.

El problema de la castellanización, tan difundido en los países latinoamericanos de habla hispana, se vería superado si se tomaran en consideración las orientaciones dadas en estas deliberaciones. Sobre todo habría que tener muy presente que la unidad nacional no pasa por la asimilación o la uniformidad cultural, sino por el respeto a la diversidad o pluralidad cultural. Esa preservación y revaloración de la cultura autóctona es propiciada por la Reunión de Quito incluso cuando recomienda capacitar a los docentes "en los lugares ricos en patrimonio cultural". (29)

La alfabetización en lengua nativa está registrada, pues, como respeto a los valores culturales de los indígenas. La identificación cultural, a través de la lengua, presupone la elaboración de material apropiado como reflejo de la cultura nativa, como asimismo capacitación de personal idóneo bilingüe. Se supone que ese respeto a la cultura indígena tendría que hacerse extensivo a toda actividad de la educación de adultos como ya lo proclamaba la Conferencia de Nairobi en 1976. Este reconocimiento al pluralismo policultural

(28) Op. cit. párrafo 22.

(29) Reunión Regional. Quito, 1981, p. 29.

corroborar y reivindicar el derecho a las etnias a desarrollar su cultura dentro de la sociedad global, a la vez que amplía el campo de acción de la educación indígena. A partir de esas aseveraciones, queda todo un amplio espacio por cubrir en la educación indígena. Poner en marcha un programa de esta naturaleza, significa ensanchar una línea de educación de adultos que se ha ido abriendo paso con ingentes dificultades.

En aras de la unidad nacional, se ha ido forjando el supuesto derecho de la lengua oficial a imponerse sobre las lenguas indígenas. No obstante, algunas de éstas han sabido sobrevivir en la tradición oral. El uso de la lengua materna en la educación indígena (aunque en carácter de puente para la educación oficial) podría servir, sin embargo, de medio también para la consolidación de las etnias. En este sentido, los espacios educativos que se abren a través de la educación oficial bien pudieran ser canalizados en beneficio de la educación indígena. Porque si bien es cierto que el tema en la reflexión latinoamericana se ha ido perfilando hacia la alfabetización en lenguas maternas como transición hacia el idioma oficial, la Conferencia de Ministros en México (1979), que ha dado pauta para la política oficial del Proyecto Principal, llega a recomendar la incorporación de la enseñanza de las lenguas autóctonas en los programas educativos. El centro de interés se desplaza, entonces, desde el propósito de que los indígenas aprendan la lengua oficial, hacia la conveniencia de que los mestizos aprendan la lengua indígena. Desde este contexto, la polémica que hasta nuestros días se ha venido generando como contestación a la castellanización, podría irse superando si se buscan cauces de operacionalización de las declaraciones oficiales.

Por lo que atañe a la reflexión latinoamericana sobre el tema que nos ocupa, podríamos señalar por una parte que una tendencia constante se advierte: la alfabetización en lengua materna como transición a la lengua oficial. Por otra parte, dentro del contexto del Proyecto Principal se maneja un concepto diferente que se anuncia más en la línea de Tokio y Nairobi; no sólo la alfabetización, sino también toda la educación indígena en lengua materna como forma de desarrollar la cultura autóctona.

No obstante la batalla más recia por ganar para la causa de la educación indígena no es tanto la definitiva implantación de las lenguas locales en la práctica educativa, sino el desarrollo de su cultura, libre de la invasión cultural de la sociedad dominante que penetra mediante los textos escritos en lenguas locales. Aunque la declaración de -- Nairobi va más allá en el reconocimiento de las culturas diferentes, -- llegando a precisar que "cada individuo es portador de una cultura que le permite simultáneamente ser educando y educador en el proceso educativo en que participa" (30), quedaría por comprobar la permisividad de este principio en la práctica educativa con adultos en general y con comunidades indígenas en particular.

Es evidente que la reflexión sobre la alfabetización dispone de un importante acervo, del cual este documento sólo muestra una síntesis. Sin embargo, no habría que estar tan optimista en la creencia de que de que lo declarado e incluso practicado pudiera significar un notable -- avance en la erradicación del analfabetismo.

¿Podrá cubrirse la meta de atender a todos los analfabetos en el transcurso de estas dos últimas décadas finiseculares? Si tomamos solamente en consideración el aumento progresivo de la población, la capacidad gestora de las agencias educativas, la carencia de motivaciones reales de los analfabetos y la voluntad política de llevar a cabo la empresa en cada país latinoamericano, podemos anticipar que los resultados tendrán un dudoso éxito relativo.

El analfabetismo no es sólo un problema educativo. Es el resultado de todo un sistema de dominación que va reproduciendo analfabetos absolutos, funcionales o por desuso. De tal modo que el problema debería plantearse a otras instancias de poder que pudieran realmente destruir los gérmenes del analfabetismo y no responsabilizar a la alfabetización o a la educación de la solución del problema. Por eso las estrategias

(30) Op. cit. párrafo e, letra j.

de tipo educacional, socioeconómico o cultural, planteadas no han sido ni son suficientes por sí mismas para destruir los gérmenes del analfabetismo. Lo que puede ser destruido por una u otra estrategia se va reconstituyendo en el mismo quehacer de la sociedad. Y sin embargo, en nuestras sociedades latinoamericanas y caribeñas, la vía educativa parece ser el único camino viable y permisible por el momento para atacar el analfabetismo.

No están ausentes de las deliberaciones los diferentes "problemas sociales" que afectarían la alfabetización, la pobreza crítica, los bajos índices alimentarios, las viviendas inadecuadas, el trabajo de menores, la salud deficitaria, el pobre ambiente cultural prevaleciente, -- las grandes tasas de repitencia y deserción, el éxodo rural, el desconocimiento de las implicaciones pedagógicas y culturales que tiene el uso de la lengua oficial en comunidades de lengua nativa, el número insuficiente de escuelas y de grados incompletos, la ausencia de una base crítica de investigación educativa, la falta de información acerca de las necesidades educacionales básicas a nivel personal y comunitario, etc. El rol limitado de la educación en general y de la alfabetización en particular en el proceso de transformaciones sociales sugiere la necesidad de generar una voluntad política que dinamice esos procesos.

Los reconocimientos de las deficiencias no son suficientes. No -- basta con reconocer que hay sistemas de enseñanza inadecuados para la población beneficiaria, que hay desajustes entre educación y trabajo, -- que la educación no está vinculada al desarrollo planificado del país, que la organización y administración de los sistemas educativos son deficientes o que conservan un gran poder centralizador (y lo que se dice de la educación en general es válido también para la de los adultos). -- Son hechos irrefutables que han marcado toda una trayectoria en el acontecer educativo latinoamericano.

Son importantes, sin embargo, estos reconocimientos por provenir -- de autoridades vinculadas al acontecer educativo y político de los países latinoamericanos. Reconocer, por ejemplo, la importancia de una --

vinculación más estrecha entre la educación y el trabajo, las desigualdades en la distribución de las oportunidades de educación, "que así como el sistema productivo se ha conformado para satisfacer el consumo de los grupos de personas de más altos ingresos, el sistema educativo está reproduciendo una estructura similar, adaptándose a los grupos de mayor capacidad para obtener satisfacción de sus demandas de educación" (31). Reconocer la alienación cultural sobre todo por la escasa valoración -- que se hace de los rasgos culturales autóctonos. Son reconocimientos -- que podrían generar, en voluntades políticas decididas, un giro significativo en el tratamiento de la educación.

En todo caso, la alfabetización es reconocida como un ingrediente educativo indispensable de cualquier programa o proyecto nacional de desarrollo y un primer tramo de la educación permanente.

Es importante también destacar que se haya logrado un nivel de reflexión que muestra una ideología progresista que podría rendir interesantes dividendos de ser acogida por la voluntad política de los gobiernos latinoamericanos. Significativa es la declaración de que "la Región requiere cambios estructurales" o bien de que la mera oferta de -- servicios no es suficiente para lograr la transformación educativa" (32). Es interesante también señalar que en opinión de los participantes "el desarrollo es un proceso integral con componentes sociales tanto o más importantes que los económicos" (33) o también que es necesario asegurar la plena igualdad de oportunidades para todos (34).

(31) Declaración de México, pp. 8-9.

(32) Reunión Intergubernamental de Quito. Informe Final, 1981, p. 18.

(33) *Idem*, op. cit. p. 19.

(34) *Cf. idem*, p. 18.

Eliminar, reducir o erradicar el analfabetismo constituyen las palabras claves que orientan los programas de alfabetización. A pesar de los renovados esfuerzos "por enfrentar el aún grave problema del analfabetismo" se advierten todavía "las repercusiones del mantenimiento de sus actuales índices en algunos países de la región" (35). Esta situación de analfabetismo constituye "un verdadero atentado al derecho que les asiste de educarse (36). Como hemos señalado, la Reunión no que -- quedó sólo en la clásica consideración de la alfabetización como un derecho del individuo, sino que propició "una igualdad de oportunidades reales de aprendizaje".

Las diversas formas y procedimientos para encarar el analfabetismo evidencia la opción de los países de la Región por la alfabetización en sus planes educativos. Y aunque se reconoce el leve descenso de los índices de analfabetismo, a través de las diferentes campañas, se busca más bien reestructurar o reorientar las acciones de las instituciones -- dedicadas a tales campañas para integrarse al cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal.

Es peculiar la estrategia del Proyecto Principal puesto que se deja a "cada país que lo formule en función de sus características educacionales, culturales, económicas y sociales concretas, manteniendo sus objetivos fundamentales" (37). Lo que parece un principio consecuente con la responsabilidad que cada Estado debería asumir para resolver sus problemas educacionales, la práctica del mismo se dificulta en cierta medida por no contarse con la suficiente voluntad política no tanto para llevar a cabo un proyecto nacional inspirado en los objetivos fundamentales del Proyecto Principal, sino más bien para generarlo a partir de la realidad nacional. Ciertamente que la incorporación del proyecto a los planes de desarrollo de cada país constituye una aspiración reiterada. Coordinar esos esfuerzos en la práctica significa superar las di

(35) Reunión del Comité Regional "Intergubernamental Provisional del -- Proyecto Principal. Santa Lucía. Informe Final, 1982, p. 17.

(36) Idem, p. 15.

(37) Reunión Regional de Quito. Informe Final, p. 26.

ficultades casi insalvables en los esquemas de sociedades basadas en estructuras tradicionales.

En esa misma estrategia de plantear que cada país forje su propio proyecto educativo basado en los objetivos fundamentales del Proyecto - Principal, estriba la fuerza y la debilidad del mismo. La primera, por que de haber voluntad política para realizarlo, sería una poderosa pa--lanca de desarrollo educativo que podría lograr los objetivos en las metas y plazos fijados con la cooperación de los organismos internacionales dispuestos a colaborar en esta magna tarea. La segunda porque de no plantearse iniciativas desde las esferas gubernamentales, se desperdiciaría la oportunidad de encarar un problema educativo que se viene arrastrando por años. Por consiguiente, es importante reiterar que la puesta en marcha del Proyecto Principal requiere de la "decisión política de cada gobierno involucrado y que dicho Proyecto configure una suerte de nueva realidad en términos de estrategias, recursos, decisiones y realizaciones que suponen tanto una movilización nacional de acciones a lo largo del proceso que lleva a alcanzar objetivos que se han fijado, como la puesta en marcha de una práctica innovadora que permita utilizar recursos nuevos, logrando así superar los problemas centrales y las limitaciones tradicionales". Aunque en el estado actual del Proyecto se intentan algunas acciones de parte de los países, el devenir de los acontecimientos señalará si esta iniciativa marcó una época trascendental en la educación continental o bien si fue otra aspiración más que no logró cristalizar.

Una concepción alternativa de la alfabetización se impone frente a las circunstancias históricas de las sociedades latinoamericanas. La pretendida pléyade de analfabetos que esperan ser alfabetizados no parecen tan pasivamente dispuestos a esperar la alfabetización, sino más --bien orientan su praxis en otros proyectos educativos que van forjando el acervo de su cultura popular. Por otro lado, las autoridades gubernamentales parecen poco dispuestas a ampliar el acceso masivo a la educación de adultos. En tal contexto, la educación de adultos haría me--jor en incorporarse a la praxis educativa de las comunidades que en imaginar estrategias de alfabetización para cubrir el universo analfabeto.

Una posición diferente en que la alfabetización no se enfoca desde las exigencias de la sociedad o del gobierno ni significa incorporación de los analfabetos a la cultura letrada ni una erradicación del analfabetismo, ni se concibe tampoco como una campaña ni como un programa hacia el analfabeto, también se encuentra documentada en las reflexiones latinoamericanas. El centro de interés es el educando adulto. La alfabetización es una de las varias herramientas que podrían ponerse a la disposición de la educación del adulto. El analfabeto no es un concepto peyorativo ni estigmatizante como tampoco la alfabetización es un concepto redentor ni un rescate de la oscuridad de la ignorancia.

En el pensamiento de la Conferencia de Elsinor, la alfabetización no es indispensable para iniciar programas de educación de adultos, -- puesto que

"Las comunidades que no tienen mucha instrucción pueden aprender mucho de las demostraciones visuales, del cine, de las -- proyecciones fijas, de las fotograffas, de los programas radiales, de las conversaciones individuales, de los clubes, de discusión y de otros medios que no requieren la lectura. No es necesario esperar que sepan leer y escribir para iniciar un programa de educación de adultos" (38).

La importancia que pudiera tener la alfabetización estaría en función de los requerimientos de los propios educandos. Es esta posición la que le da a esta Conferencia una singular actualidad. Estructurar un programa de adultos sobre la realidad vivencial de los educandos tendría un enfoque diferente a la aplicación de programas basados en el interés de las agencias educativas. Las estrategias operacionales a partir de esos dos diferentes enfoques mostrarían acciones específicas divergentes. La importancia de la alfabetización tendría entonces diferentes acentos al aplicar uno u otro enfoque. La importancia de la alfabetización para la Conferencia de Elsinor estaría en la propia dinámica motivacional del educando.

(38) Summary Report of the International Conference of Adult Education. París, 1949, p. 15.

Esta misma necesidad instrumental de la alfabetización apunta a la concepción del analfabeto como un individuo que carece del conocimiento de la lectura. Sin embargo, el analfabetismo del individuo no sería un obstáculo para utilizar los servicios que pudiera ofrecerle la educación de adultos en otras áreas a través de instrumentos no escritos.

La insistencia de la Conferencia de Elsinor en el sentido de que la educación de adultos tiene como tarea la satisfacción de necesidades y aspiraciones de los adultos en toda su diversidad, tal vez podría ser motivo de actual reflexión para la puesta en duda de la validez de los programas de alfabetización masiva centrados en los intereses gubernamentales.

Para esta Conferencia es obvio que "no se debe empezar con programas prefabricados o dividiendo el conocimiento en materias separadas al estilo escolar, sino que se debe partir de situaciones concretas, de problemas reales que la gente de algún modo tenga que resolver" (39).

Este enfoque ha sido retomado posteriormente en la reflexión de la educación popular. Las organizaciones no gubernamentales tienen interesantes experiencias que aportar al desarrollar sus acciones a partir de las necesidades e intereses de los analfabetos.

El concepto de alfabetización se impregna de una dimensión diferente que ya en el simposio de Persépolis se expresaba así: "si el mundo entero estuviera alfabetizado, no pasaría nada en particular si se tratara de una alfabetización nominal, pero se producirían cambios decisivos con hombres alfabetizados críticamente y capaces de transformar la idea en acto (40).

(39) Summary Report..., p. 4.

(40) Cfr. Simposio Internacional de Alfabetización. Informe Final. Persépolis, p. 13.

La importancia de la alfabetización no estaría en que fuese un instrumento en función de cualquier tipo de desarrollo, sino en ser una herramienta catalizadora de transformaciones estructurales. En la reflexión de Nairobi esa importancia se traduce en reconocer a la alfabetización como un factor crucial del desarrollo político y económico del progreso técnico y de los cambios sociales.

Por otra parte, la Reunión de Santa Lucía reconoció que "la alfabetización no puede operar independientemente, sino ligada a un esfuerzo integral que va más allá de lo educativo, que forma parte de la lucha contra la pobreza y la injusticia y que puede llegar a constituir un símbolo poderoso y vivido de la empresa nacional por un desarrollo y una sociedad justas" (41). Por lo menos, en esta cita se expresa claramente que la alfabetización no es un proceso independiente. Este enfoque, constituye ya un patrimonio común en las reflexiones de los educadores. Más aún se evidencia el analfabetismo como efecto de otros procesos socio-económicos y políticos que el Simposio de Persépolis dejó en claro y que esta Reunión de Santa Lucía no vaciló en señalar la necesidad de cambios estructurales de la sociedad como forma de erradicar al analfabetismo: "En este sentido hubo intervenciones que al reconocer la existencia del analfabetismo como un resultado de factores de tipo económico, cultural y político que constituyen parte de una misma realidad global, señalaron como indispensable para su erradicación, la transformación también global de esa realidad; por ello, la decisión y la voluntad política de gobernantes y la activa participación de los diversos grupos sociales, fueron presentados como esenciales para el logro de este objetivo" (42).

Es significativo que la Reunión reiterara un criterio señalado ya por la Conferencia de Tokio al mostrar "cómo un contexto de grandes cam

(41) Reunión del Comité Intergubernamental Promocional del Proyecto -- Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, realizada en Santa Lucía, UNESCO, París, 1982. p. 17.

(42) Ibidem.

bios sociales determina las características de sus procesos educativos y cómo éstos a su vez pueden ser un elemento esencial de cambios" (43). Así se reafirma la interacción sociedad-educación como un todo y no como elementos independientes o de acción unilateral.

Por otra parte, se va haciendo cada vez más difundida la idea de que el analfabetismo es consecuencia y no causa del desarrollo. "La causa fundamental de la permanencia del analfabetismo reside en el estado de injusticia social y económica", había afirmado la federación de Popayán en 1973. Y es significativo que en 1979 en la Conferencia de Ministros en México se planteara a los participantes la interrogante sobre "si los valores y normas que el sistema económico demanda y que el sistema educativo inculca no están favoreciendo la reproducción de estructuras económicas y sociales que perpetúan un sistema injusto de convivencia" (44).

En este contexto, la alfabetización tiene un carácter estructural, por lo cual el analfabetismo sería una consecuencia del empobrecimiento cultural. Es explicable también que en esta dimensión la alfabetización no se conciba sólo como la simple adquisición de la lectoescritura y el cálculo, sino que se reconozca el valor fundamental que tendría en un proceso de cambios sociales al propiciar la transformación de las mentalidades haciendo del sujeto de la educación, actor crítico de su sociedad. La eficacia de la alfabetización dependería de las funciones políticas e ideológicas que podría asumir en el conjunto de acciones emprendidas en un determinado proyecto social.

La Declaración de Persepolis, llegó a la conclusión de que el aumento del número de analfabetos "refleja el fracaso de las políticas de desarrollo indiferentes al hombre y a la satisfacción de sus necesidades esenciales" (45). Por otra parte, se reconoció que cuando la alfa-

(43) Ibidem, p. 15.

(44) Declaración de México, p. 5.

(45) Simposio Internacional de Alfabetización. Informe Final, p. 35.

betización responde a las necesidades fundamentales del hombre y se ha ce funcional a la realidad vivencial, cobra interés y produce frutos -- significativos: "Los interesados se sentirán más motivados en la medida que se dé a cada comunidad la posibilidad de realizar ella misma el pro yecto de alfabetización" (46).

La declaración de Persépolis llegó aún más lejos al afirmar que - "La alfabetización, al igual que la educación en general, es un acto po lítico. No es neutra, puesto que revelar la realidad social para trans formarla, o disimularla para conservarla, son actos políticos" (47).

La alfabetización adquiere singular importancia desde esta perspec tiva al ser concebida como un acto político y al ser entendida como un proyecto propio de las comunidades. Su realización depende de la exis tencia de estructuras económicas, sociales, políticas y administrativas favorables". La voluntad política de hacer efectiva la participación - de los adultos analfabetos en los asuntos de la cosa pública abonaría - un campo propicio para la proyección de acciones alfabetizadoras desde la perspectiva de las comunidades.

Desde la perspectiva de Elsinor, se abre un campo de acción rele-- vante para la educación no formal a partir de las culturas orales. Tal vez no se ha valorado suficientemente la importancia que tienen estas - consideraciones en la educación indígena y/o campesina latinoamericanas. Comenzar por la alfabetización en situaciones estructurales de socieda-- des no aptas para la continuidad del proceso educativo parece no ser el camino más viable. Tampoco parece serlo en comunidades que no requie-- ren saber leer ni escribir para poner en marcha sus mecanismos internos de supervivencia. Buscar otros instrumentos más eficientes para las - circunstancias históricas apremiantes podría ser un interesante proyec-- to que va más allá de la simple alfabetización y que desplegaría un am-

(46) Op. cit., p. 37.

(47) Simposio Internacional de Alfabetización. Persépolis, p. 36.

plio abanico de posibilidades a la educación de adultos. Elsinor ha --
mostrado un derrotero posible, lo importante es abrir más brecha por --
esa vía.

En este enfoque, la alfabetización es una herramienta que se incor--
pora cuando es solicitada por los intereses y necesidades de los grupos
organizados de base de las comunidades. La educación de adultos tiene
otros campos que desarrollar sin privilegiar la alfabetización.

También es notorio el interés por considerar al hombre como centro
del desarrollo y no como objeto del mismo. De tal modo que el propósi--
to de la educación sería lograr una formación integral del individuo --
tanto para su desarrollo personal como de la sociedad, por una parte, y
elevar el nivel de vida de los grupos marginados vinculando educación y
trabajo, por otra, incluyendo un tipo de educación para el pleno em--
pleo, "para la promoción política de las grandes masas hasta hoy margi--
nadas y para su incorporación a los procesos económicos y sociales con
vistas a la superación de las disparidades prevalecientes" (48).

El sujeto de la educación es el propio educando adulto, es por eso
que "La capacitación económica, social y política de los adultos debe --
comenzar por sus actividades diarias y sus necesidades básicas. No pue--
de ser impuesta por instituciones en las que las personas carezcan de
libertad de expresión y de la posibilidad de organizarse por sí mismos
en la forma que ellos deseen" (49).

Como vemos, la tendencia de la teoría explícita es la participa--
ción de la colectividad en su proceso educativo, diferente de la teoría
en uso que impone los currículos en una flagrante violación de la reali--
dad cultural. No podemos desconocer la importancia que tienen estas re

(48) Reunión Intergubernamental de Quito, 1981, p. 19.

(49) Summary Report of the International Conference of Adult Education.
París, 1949, p. 13.

comendaciones para la educación de adultos. En la medida en que se -- practiquen, podrían tal vez constituirse en un sistema propio de educa ción de adultos basado curricularmente en las características, necesida des, intereses, aspiraciones y valores culturales de este continente -- americano "sin intentar trasplantar modelos que, lejos de corresponder_ a las peculiaridades y necesidades de los respectivos países, pueden -- contribuir a reforzar situaciones de dependencia y alienación" (50).

(50). Declaración de México, p. 10.

2. *El estado situacional de la alfabetización en la Región.*

Hasta aquí hemos presentado una síntesis de las reflexiones más significantes en el campo de la alfabetización. Estudios recientes que hemos realizado pueden dar cuenta del estado situacional de la alfabetización en la Región.

Las limitaciones de la educación básica para absorber la demanda - potencial de los niños en edad escolar menores de 15 años repercuten en el incremento de los analfabetos.

En 1985 la población de 6-14 años alcanza 98 millones, cantidad que representa el 25% del total de habitantes. La matrícula, en cambio, absorbe 73 millones de niños de esa edad. Esto significa que 25 millones quedan fuera del sistema escolar. Por otra parte la deserción en los -- primeros años es alta: supuestamente 3 millones de alumnos al año abandonan la escuela antes de terminar el tercer grado y sólo el 6% de los que ingresan a primer grado termina la primaria. La mayoría de los países y territorios de la Región declara, sin embargo, que el nivel de incorporación al sistema escolar es alto.

El objetivo de incorporar al sistema educativo a todos los niños - en edad escolar tendrá que ser complementado con la ampliación de la capacidad de retención especialmente en los tres primeros grados.

En cuanto al analfabetismo, el índice pasó de 20% en 1980 a 17% en 1985. En términos absolutos había 42.3 millones de analfabetos. - Considerando la disminución de 2.7 millones de iletrados en el primer - quinquenio 1980-1985, las expectativas de erradicar el analfabetismo antes del año 2000 parecen efímeras. Es posible que los índices de analfabetismo se reduzcan a la mitad si se mantiene una reducción del 3% -- quinquenal. Sin embargo, en términos absolutos habría que tomar en cuenta los fenómenos de deserción, retención, repetición, extraedad, ausentismo y matrícula en el sistema formal de enseñanza, además del rezago actual de 42.3 millones de analfabetos mayores de 15 años. La subre - gión que muestra menos problemas de analfabetismo corresponde a los paí

ses y territorios de habla inglesa. A pesar de la disparidad de cifras que se manejan, hemos hecho un esfuerzo por aproximar los datos disponibles a la mayor objetividad posible señalando en el siguiente cuadro las fuentes que han parecido más confiables.

INDICES DE ANALFABETISMO

País o Territorio	Año	% Analfabe tismo	Fuente
Anguila	1985	5.0	Viven A. Vanterpool. Presentation to the Caribbean Regional Council for Adult Education by the Anguillian. Delegate 1985. o. p.
Antigua y Barbuda	1980	11.3	Gufa del Tercer Mundo, 1986.
Bahamas	1980	7.0	Enciclopedia Salvat. Tomo 3. España, 1985. p. 420.
Barbados	1983	5.0	The Major Project in the field of Education in the Latin America -- and Caribbean. Región Barbados. - 1984. p. 4.
Belice	1982	10.0	Ministry of Education Initial Project Plan for Belize. Belmopan 8, July, 1982.
Bermudas	1977	2.0	The World Bank Atlas, 1985.
Dominica	1983	25	OEA. Educational Profile of Dominica, 1985. p. 10.
Granada	1983	4.3	OEA. Educational Profile of Grenada. 1985, p. 9.
Guyana	1981	9.0	The Guyana experience paper presented by Myrtle Dundas and Winston Lawrence. Guyana, 1985.

Pais o Territorio	Año	% Analfabe tismo	Fuente
Islas Caimán	1985	10	San Basdeo. Post 16 Education in the Cayman Islands. p. 2.
Islas Turcas y Caicos	1970	1.7	Gufa del Tercer Mundo, 1986.
Islas Vírgenes	1970	1.7	Gufa del Tercer Mundo, 1986. p. 406.
Jamaica	1985	16.8	BID. Progreso económico y social en América Latina. Deuda externa crisis y ajustes. Informe del - BID 1985. Datos proporcionados - por el Statistical Institute of Jamaica.
Montserrat	1980	3.91	The Major Project, November, - - 1984. p. 20.
San Cristóbal y Nevis	1970	2.69	UNESCO: Literacy in the English Speaking Caribbean. Lawrence - Carrington. August. 1980.
San Vicente y las Granadinas	1980	3.1	Ministry of Education and Health. National Document. sep. 1984. p. 19.
Santa Lucía	1980	13.1 ^(E)	A report on the feasibility of a National Literacy Programme for St. Lucía. November, 1980.
Trinidad y Tobago	1985	3.8	UNESCO: Anuario Estadfstico, 1985.

(E) Estimado

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
1662 Buenos Aires - República Argentina

En general, se observa que los índices de analfabetismo son bajos. En tres grupos se pueden clasificar estos países y territorios para visualizar esta afirmación:

Hasta 10%	Más de 10 y menos de 20%	Más de 20%
Anguila Bahamas Barbados Belice Bermudas Granada Guyana Islas Caimán Islas Turcas y Caicos Islas Vírgenes Montserrat San Cristóbal y Nevis San Vicente y las Granadinas Trinidad y Tobago	Antigua y Bar- buda. Jamaica Santa Lucía	Dominica

Teniendo presente que estos índices no corresponden todos al mismo año, se puede no obstante entrar a una aproximación al problema. Como se observa, en esta agrupación, la mayoría están en el tramo primero. Esta realidad permite comprender el poco interés por los programas de alfabetización destinados a erradicar el analfabetismo.

Con los datos disponibles, no es posible precisar el número total de analfabetos de esta subregión. Sin embargo, considerando la baja población de Antigua y Barbuda, Dominica y Santa Lucía, es probable que los porcentajes que corresponden a esos países no tendrán un efecto muy significativo en el conjunto de analfabetos. En cambio en el caso de Jamaica, por ser el país de mayor población (2,258.000 hts.), tiene una gran incidencia en el número de analfabetos con su porcentaje de 16.8% correspondiente a -

1985. Esto significa que todo el esfuerzo que pudiera hacer Jamaica en pro de la alfabetización podría contribuir a superar la mayor parte del problema en esa subregión.

En el Plan Nacional de Acción de 1982 Jamaica reconoce que los esfuerzos de alfabetización no habían sido exitosos. Se señalan algunos factores que han influido negativamente.

- el flujo constante de nuevos analfabetos productos del sistema educacional.
- la carencia de relaciones entre la alfabetización y la capacitación - vocacional.
- la ausencia de un programa de educación de adultos que permita a los neoalfabetizados incorporarse a otros niveles educativos.

El Movimiento Jamaíquino para el Progreso de la Alfabetización (JAMAL) que desde 1974 se ha responsabilizado de la erradicación del analfabetismo como sucesos del Programa Nacional de Alfabetización, ha sido reorientado - no sólo para remediar el analfabetismo sino también para prevenirlo.

Se estima que Jamaica tiene un 24.7% de analfabetismo funcional ante cu ya realidad el gobierno hace importantes esfuerzos por superar este problema. El ausentismo, la deserción y la repetición en los niveles primarios escolares se confabulan para aumentar el número de analfabetos absolutos. Además la sobrepoblación escolar en los sectores urbanos plantea desafíos significativos para ofrecer servicios educativos eficientes.

En general, el bajo índice de analfabetos absolutos en esta subregión hace que las autoridades educacionales se preocupen más por resolver el pro blema del analfabetismo funcional. La educación de adultos se orienta mayoritariamente hacia la capacitación laboral como una forma de superar el desem pleo.

Por lo que respecta a Dominica que muestra el más alto índice de anal-

fabetos de esta subregión (25%), hay que precisar que el curso de 1981 indica sólo una población de 74.851 habitantes.

Desde 1981 Jamaica viene realizando diversos cambios en su sistema educativo con el propósito de aumentar su eficacia y de vincularlo con el logro de las metas de desarrollo nacional. En el año escolar 1983-1984 logró una tasa de escolarización del 95%, sin embargo, el rezago del sistema educativo heredado por el gobierno de Dominica plantea a la educación de adultos - desafíos importantes. El analfabetismo funcional acusa un alto contingente por atender a pesar de la alta tasa de escolaridad, la deserción y la repetición limitan los resultados.

La creación del Centro de Educación para Adultos ha tenido éxito al establecer comités de educación en casi todas las comunidades, pero sólo se - ha logrado atender a pocos participantes en relación con el 20 o 30% de - analfabetos funcionales existentes.

En cuanto a Santa Lucía con una población estimada de 130 mil habitantes, muestra un 13.1% de analfabetos y un 46.5% de analfabetismo funcional. El problema tiene raigambre en el sistema bilingüe de comunicación. El medio de enseñanza es el inglés, la lengua materna de la mayor parte de los habitantes es el creole. Los proyectos de alfabetización realizados no han tenido el éxito requerido. Los problemas que se han indicado además del bilingüismo son la capacitación de alfabetizadores, la remuneración y los materiales de enseñanza.

El interés del gobierno de Santa Lucía es la erradicación del analfabetismo. El Plan de 1983 señalaba la necesidad de romper las barreras que el analfabetismo ha impuesto. Es posible que se pudiera responder a este desafío si la voluntad política logra poner en marcha un programa nacional exitoso de alfabetización a partir de los resultados del proyecto piloto iniciado en 1984.

La subregión México, Centroamérica y Panamá muestra el siguiente cuadro de analfabetismo:

País	Índice de Analfabetismo	Año
México	10.0	1985
Costa Rica	10.2	1981
Panamá	11.9	1980
Nicaragua	14.2	1985
Guatemala	42.4	1984
Honduras	42.5	1980
El Salvador	42.9	1985

Como se advierte no todos los índices disponibles coinciden en un mismo año y las comparaciones podrían resultar distorsionadas si no se toma en cuenta esa variable. Habría que agregar que México se ha propuesto la meta de alcanzar el 4% en 1988 y según las cifras oficiales tiene actualmente un 5% de analfabetos. Costa Rica podría llegar al 2% antes de fines de siglo si continúa su ritmo de erradicación del analfabetismo. Panamá - podría mostrar una tasa similar si reduce en un 0.5% anual el analfabetismo. Nicaragua por circunstancias históricas actuales ha pasado de 12.9% en 1980 a 14.2% en 1985. Es posible que pueda recuperar la diferencia e incorporarse al nuevo siglo con baja tasa de analfabetos si los momentos históricos le permiten revitalizar el quehacer alfabetizador puesto en práctica.

El mayor esfuerzo en esta subregión debería concentrarse en los países de más alto índice de analfabetismo. Habría que precisar que en Honduras - se estima para 1985 un índice de 37% y el Planalfa pretende reducirlo al 25% en 1987. A pesar de estos esfuerzos, no parece posible que el índice - baje a límites tolerables para fines de siglo si se continúa el ritmo anual de erradicación practicado por el Planalfa. Las acciones llevadas a cabo en El Salvador por el Programa Nacional de Alfabetización (P.N.A.) y por el Programa de Alfabetización Salvadoreño (P.A.S.), así como los de la Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos de Guatemala no permiten asegurar que el analfabetismo desaparezca allí antes de terminar este siglo.

En la subregión de América del Sur, la situación del analfabetismo se configura así:

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - República Argentina

País	Índice de Analfabetismo	Año
Uruguay	4.0	1983
Chile	5.4	1981
Argentina	6.1	1980
Paraguay	8.0	1984
Guyana	9.0	1985
Venezuela	14.0	1981
Perú	15.0	1985
Colombia	15.9	1981
Ecuador	16.5	1982
Brasil	22.2	1985
Suriname	35.0	1980
Bolivia	36.7	1985

Los esfuerzos mayores en términos de erradicación del analfabetismo habría que hacerlos en los tres países de esta región que tienen mayor índice de analfabetismo. En este grupo, la campaña Alfa 84 realizada en Suriname no ha dado garantías de éxito por lo cual el problema se prolongará más allá del año 2000. Los esfuerzos del país deberán ampliarse no sólo - cuantitativamente sino también cualitativamente.

En cuanto a Brasil, las acciones alfabetizadoras han mostrado una reducida disminución del índice de analfabetos a pesar de los íngenes trabajos del MOBRAL y de las nuevas acciones emprendidas por EDUCAR. Habría que agregar que por ser un país de gran población, la incidencia en el analfabetismo de la Región es relevante. México y Brasil juntos aportan más de la mitad del total de analfabetos de la Región.

Respecto a Bolivia, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, el analfabetismo sigue siendo un reto para el país. La escolarización de la población rural es baja y la retención escolar es un serio problema. Tanto las acciones del Plan Nacional de Acción Educativa como los del Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular y las del Ministerio de Educación han logrado modestos resultados debido principalmente a la disminución presupuestaria y a la escasa participación de la población en los programas de alfabetización.

Finalmente en la subregión caribeña noanglofona la situación del analfabetismo se presenta como sigue:

País	Índice de Analfabetismo	Año
Cuba	1.9	1980
República Dominicana	25.3	1981
Haití	65.2	1984

El mayor índice de analfabetismo de la Región corresponde a Haití. En el campo de la alfabetización han tomado parte varias instituciones - tanto privadas como gubernamentales. El sector público a través de la - ONAAC puso en práctica un programa de alfabetización a partir de 1974. - La experiencia no dio los resultados esperados. Como consecuencia, el - Grupo de Investigación y Experimentación en Alfabetización (GREAL) inició en 1981 programas rurales educativos. Los esfuerzos han sido importantes aunque no lo suficiente para erradicar el analfabetismo.

En República Dominicana, la educación de adultos ha constituido una tarea prioritaria, así lo evidencia la campaña de alfabetización dentro - del Programa Especial de Educación Ciudadana (PEEC). La zona rural concen - tra un 37.8% de analfabetismo en relación con el 14.9% que muestra la zona urbana. A pesar de los esfuerzos realizados aún no se consigue erradicar el analfabetismo. Los diversos programas que existen podrían coadyuvar en esta tarea, aunque no parece factible antes del año 2000 si se continúa - con el ritmo actual de desarrollo de la alfabetización.

3. A modo de conclusión:

1. La reflexión sobre la alfabetización cubre dos enfoques interesantes:
 - a) la alfabetización centrada en los intereses, necesidades y expectativas gubernamentales; b) la alfabetización centrada en los inte - reses, necesidades y expectativas de las poblaciones beneficiarias.

rápida erradicación del analfabetismo, pero no han podido fructificar del mismo modo en otros países de la Región por no encontrar el terreno y el clima propicios para poderse desarrollar. Habría que pensar entonces en la realidad ideológica de nuestras democracias para no intentar modelos de alfabetización que no contarían con la voluntad política de los gobernantes, y por otra parte, habría que partir de la realidad en la que se genera el analfabetismo en la Región.

5. Se podría decir también que desde la perspectiva de la cultura letrada se han propuesto y practicado una serie de actividades para erradicar el analfabetismo que no han sido suficientes para superar el problema. La preocupación sigue en aumento y el objetivo de "eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo", sigue reclamando la voluntad política de los países de la región.
6. Hay diferencias entre la población analfabeta masculina y la femenina. En general, el analfabetismo de la población femenina se advierte más acusado (56.1% en 1985). Se observa también mayor incidencia en los sectores rurales y en las generaciones mayores. Si el analfabetismo guarda relación con la población rural, sería necesario generar acciones que cubran esos sectores.
7. Es probable que las acciones alfabetizadoras pudieran conducir a resultados positivos si hubiera voluntad política para llevarlas a cabo en los países y si se diera al analfabeto la oportunidad de escucharlo. Lamentablemente los programas de alfabetización se centran más en el interés por erradicar el analfabetismo que en el interés o necesidad del analfabeto por alfabetizarse en la situación de marginalidad en la que se ve obligado a subsistir.
8. No se observa en las experiencias de los países un estudio de factibilidad de la erradicación del analfabetismo. Sólo se proponen las metas y se ejecutan acciones alfabetizadoras. La interrogante de si es posible eliminar el analfabetismo antes del año 2000, re-

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - República Argentina

12. La alfabetización requiere de situaciones que la hagan necesaria, por lo cual si las condiciones estructurales de la sociedad no facilitan el desarrollo de la alfabetización, resulta de más utilidad para los analfabetos aprovechar los espacios de la educación entre adultos que se van generando en los propios proyectos de las comunidades. La persistencia del analfabetismo se explica mejor por la persistencia de los factores que mantienen las situaciones de marginalidad. Atacando esos factores, la alfabetización se dinamiza. Cuando se mantienen, los propios analfabetos demandan otras áreas de la educación de adultos que les ayuden a subsistir.
13. En general, en los procesos alfabetizadores examinados, se advierte que uno de los serios problemas de incorporación y de retención de los analfabetos en los programas de alfabetización es la escasa motivación generada durante el proceso, salvo en los casos en que las circunstancias históricas han desencadenado una dinámica de incorporación popular. En los esquemas de lenta absorción del analfabetismo, habría que incorporar algunos elementos dinamizadores a partir de las necesidades, expectativas e intereses de los analfabetos. Si la alfabetización no atrae la atención de los analfabetos, parece que es importante crear condiciones para que la alfabetización sea sentida por los analfabetos. Es decir, si en vez de centrar la atención en los programas o en los contenidos institucionales exigiendo de los sujetos que se adapten a ellos, se fija el centro de interés en los propios analfabetos y en sus proyectos comunitarios, se podría lograr un clima más favorable a la alfabetización.

Septiembre de 1987.

SEMINARIO MULTINACIONAL
SOBRE REFLEXIONES CRITICAS EN TORNO DE LA
ALFABETIZACION DE LAS AMERICAS

Buenos Aires, Argentina, Octubre 1-9 de 1987

SITUACION ACTUAL, VISION PROSPECTIVA Y ALGUNAS
IDEAS PARA EL FUTURO DE LA EDUCACION DE ADULTOS
EN NUESTRA REGION

Carlos E. Paldao



Ministerio de Educación y Justicia



Organización de los Estados Americanos



CONAFEP
Comisión Nacional de
Alfabetización Funcional y
Educación Permanente

PREDE
Programa Regional de
Desarrollo Educativo

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS



CONSEJO INTERAMERICANO PARA LA
EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

CIECC

XIII Reunión Técnica de Educación de Adultos
del Programa Regional de Desarrollo Educativo
1 al 9 de octubre de 1987
Buenos Aires, Argentina

SITUACION ACTUAL, VISION PROSPECTIVA Y ALGUNAS IDEAS
PARA EL FUTURO DE LA EDUCACION DE ADULTOS
EN NUESTRA REGION

Carlos E. Paldao

El Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, convocó en noviembre de 1984 una Reunión Regional sobre Educación de Adultos y Alfabetización, en San José, Costa Rica, en cumplimiento de la Resolución 628/83 de la XIV Reunión Ordinaria del CIECC. La finalidad del encuentro fue examinar desde una perspectiva regional el estado de la educación de adultos con vistas a fortalecer los mecanismos de cooperación e intercambio regional e internacional. Adicional a ese objetivo la reunión constituyó una instancia de reflexión y diálogo entre los países con miras a fortalecer su ulterior participación en la Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos que se realizaría en París en los primeros meses de 1985 convocada por la UNESCO. El encuentro contó con la presencia de 150 participantes provenientes de 26 países de la región en carácter de representantes oficiales, invitados especiales y observadores de organismos gubernamentales y no gubernamentales. La reunión pudo examinar, discutir y analizar nuestra situación regional brindando elementos suficientes que permitieron formular un ajustado perfil de nuestra región. El aporte de Pablo Latapí y Leonel Zúñiga permitió que pudieramos contar con este documento que compartimos hoy con ustedes para contribuir a una visión global en nuestra región.

I. Situación actual de la Educación de Adultos en la Región

1) Caracterización de la educación de adultos en el momento actual

La educación de adultos en la región se caracteriza por una gran heterogeneidad de enfoques, fundamentos teóricos, metodologías y tipos de programas. Esta heterogeneidad proviene de la amplitud de sus objetivos, de la diversidad de los contextos sociales nacionales, de la diversidad de las poblaciones que atiende, de los diferentes objetivos socio-políticos que persigue, de su variada base institucional y de las relaciones y vinculaciones que establece con frecuencia con otros procesos sociales.

Respecto de los tipos de programas, pueden distinguirse programas compensatorios (principalmente de alfabetización y educación básica), programas de capacitación para el trabajo, programas de promoción comunitaria y programas de educación popular o liberadora. Estos tipos, sin embargo, no son excluyentes recíprocamente y con frecuencia se encuentra superpuestos.

Respecto de los contextos políticos, se advierte que en situaciones de cambios radicales, en que surge la decisión política de acciones educacionales masivas para adultos (cruzadas de alfabetización, programas de educación popular, etc.), se condiciona favorablemente el éxito de los programas educativos. También se advierte que la actual situación de crisis económica, deterioro del clima social, desinformación y -en algunas áreas- conflictos bélicos, afecta y condiciona las modalidades y prioridades que asume la educación de adultos.

Para el primer enfoque la alfabetización es prioritaria y su importancia es esencial como primer tramo de la educación permanente o como ingrediente educativo de todo proyecto de desarrollo. Para el segundo enfoque, la alfabetización no es prioritaria no es el punto de partida de la educación de adultos. Su importancia descansa en el interés que los grupos de base comunitarios manifiesten en el transcurso de su proceso educativo.

2. La reflexión sobre el tema ha llegado a precisar que la alfabetización no estaría vinculada estrecha y únicamente a mecanismos económicos sino que sus objetivos requerirían estar más ensamblados a la

transformación de las estructuras socioeconómicas. No se desconoce tampoco la tendencia a considerar la alfabetización como un integrante de cualesquiera de las diferentes áreas de la educación de adultos.

La alfabetización no operaría entonces independientemente sino ligada a otros esfuerzos educativos y no apuntaría necesariamente a apoyar procesos de transformaciones estructurales de la sociedad. Por

otra parte, la afirmación de que la alfabetización es un instrumento y no un fin en sí misma ha llegado a constituir un lugar común en las deliberaciones.

3. La estrategia de incorporar la alfabetización al sistema de educación básica de adultos diríamos que es la práctica educativa más aplicada en la región a través de los planes y programas de los Ministerios de Educación. También los centros de formación profesional o capacitación de mano de obra han invertido sus esfuerzos en la erradicación del analfabetismo más que por interés de bajar la tasa de analfabetos, por razones programáticas y necesidades del mismo quehacer laboral.

4. Las campañas y programas de alfabetización han cumplido la tarea de mantener las cifras absolutas de analfabetos mostrando descensos relativos de los porcentajes sin lograr superar la barrera del analfabetismo a corto plazo. Se reconocen las cruzadas de alfabetización de Cuba y Nicaragua como ejemplos de estrategias masivas y de

quiere una respuesta a través de un estudio de factibilidad. Tal tipo de estudio se hace necesario y urgente para plantear en cada país las diferentes alternativas posibles dentro del contexto histórico vigente.

9. Hay que considerar también la distribución del analfabetismo en la Región y el número de analfabetos absolutos que representan los índices. Hay ocho países cuyos índices superan el 20% de analfabetismo (Brasil, República Dominicana, Suriname, Bolivia, Guatemala, Honduras, El Salvador y Haití); dieciocho países y territorios cuyos índices no llegan al 10%, y dieciseis países y territorios cuyos índices fluctúan entre más de 10% y menos de 20%. La mayor concentración de analfabetos está en países de mayor densidad de población.
10. Se advierte una tendencia a orientar los esfuerzos por controlar el analfabetismo funcional en aquellos países y territorios cuyas tasas de analfabetismo absoluto son bajas. También se observa interés por vincular la educación con el mundo del trabajo.
11. La mantención constante de las cifras de analfabetos no tiene su explicación sólo en el aumento demográfico de la población o en otros factores de índole educativo, sino también en la mantención de la situación de marginalidad y de discriminación, en la que se tiene al analfabeto por lo cual difícilmente se podría erradicar el analfabetismo sin aplicar políticas de participación de toda la población en la marcha de la sociedad. Se podría decir que la persona analfabeta no es alguien que simplemente ignora la lectoescritura y la aritmética sino alguien que sobre todo carece de suficientes apoyos para dinamizarse más en el contexto en que vive para proyectarse en los destinos de su sociedad. Así lo confirman los momentos históricos en que las posibilidades de participación están cerradas. Por el contrario, la motivación se dinamiza en los momentos históricos en que se abren las posibilidades de participación popular.

Por otra parte, en los países del Caribe Inglés donde son comunes los sistemas bipartidistas, no se acepta una carga ideológica pronunciada en los programas de educación de adultos. Respecto a la variedad de bases institucionales que promueven la educación de adultos en la región, se observa que esto dificulta la coordinación de los esfuerzos, aunque también produce una gran riqueza de enfoques en las experiencias. Dentro del campo gubernamental de la educación de adultos hay espacios que pueden aprovecharse. Una observación interesante respecto del tipo de conocimiento que la educación procura producir en los adultos plantea el problema de la dificultad de despertar procesos participativos en los adultos más acostumbrados a procesos escolarizados; aunque estas experiencias requieren aun mucha investigación, se señaló la conveniencia de abrir diversas estrategias que tomen en cuenta las vivencias concretas del adulto. Lo específico de la pedagogía del adulto es probablemente el tránsito de un saber sincrético (acrítico y alienado) a un saber sintético (organizado y reflejo). Esto supone romper los formalismos pedagógicos e ir elaborando creativamente una ciencia de la educación de los adultos más que insistir en sus aspectos ideológicos.

A pesar de la gran heterogeneidad que presenta el panorama de la educación de adultos en la región se destacó finalmente que esta heterogeneidad, si bien impide proponer soluciones comunes, también representa una riqueza de imaginación y creatividad que todos pueden aprovechar.

b) Logros

Se observan logros en la reducción del analfabetismo, aunque también se nota que los números absolutos de analfabetos en la región permanecen casi constantes. Indagando esta realidad también se señaló que los programas de alfabetización parecen más efectivos en la medida en que no se toman como fines en sí mismo sino que se vinculan con otros programas (por ejemplo, productivos). En general las experiencias realizadas parecieran indicar que la educación de los adultos obtiene mejores logros si se inserta como componente de acciones sociales más amplias y si se ubican los programas en la comunidades más que en las instituciones escolarizadas. Otros logros observados y que se refieren a aspectos metodológicos, que en los últimos años se han venido esclareciendo, son: el reconocimiento de la participación como elemento central de las acciones educativas; la potencialidad de la investigación participativa; la emergencia de procesos de realización de programas educativos por las bases populares; los avances en sistemas más descentralizados y participativos de planeamiento y evaluación de los programas; y, la creciente preferencia por las modalidades no formales en contraposición a las escolarizadas. En particular se observa que uno de los principales

logros de la educación de adultos es probablemente la constitución y fortalecimiento de instituciones informales o grupos organizados en el medio popular, de carácter autónomo, que van estructurando la sociedad civil pero de manera no funcionalista. Lo interesante de muchas de estas organizaciones es que manejan polivalentemente diversas dimensiones de la vida del adulto y van abriendo alternativas no reproductivas del sistema social vigente.

c) Tendencias observables en la Región

Se reiteró que puede hablarse de dos paradigmas distintos y en cierta forma opuestos según la intencionalidad social de la educación de adultos: la educación "liberadora" o la "integradora". Sin embargo, también se coincidió que esta distinción puede llevar a un fuerte reduccionismo que no corresponde a la realidad de la región, que es bastante más compleja y diversificada.

Desde el punto de vista de las opciones sociopolíticas que supone, podrían distinguirse por lo menos tres grandes grupos de tendencias según que correspondan a: la afirmación del sistema social capitalista, la opción por un cambio estructural progresivo o la opción por un cambio estructural de manera violenta y radical. Dentro de cada una de estas opciones sería posible distinguir diversas tendencias con variantes teóricas y metodológicas distintas.

d) Problemas

Existió consenso en que uno fundamental es el de la conceptualización de la educación de adultos: parece inadecuada la denominación "educación de adultos" para programas que en realidad procuran una educación básica y relevante para las poblaciones marginadas y carentes de la región y que, en consecuencia, se vinculan con otros procesos y se convierten en prácticas sociales meta-educativas. Convendría quizás reducir el concepto de educación de adultos al campo de las prácticas sociales de la educación popular, formales y no formales, que se proponen como objetivo que las clases populares asuman su propio proceso de liberación. Quizás, mas que de una reducción, se trate de una perspectiva de intencionalidad social de la educación de adultos, que va siendo crecientemente compartida por los educadores de adultos. Sin embargo, en la discusión de este tema, afloraron también otras opiniones que enfatizan una actitud menos ideologizada y más funcional y pragmática ante las carencias educativas concretas y urgentes que presentan las poblaciones adultas en nuestros países.

Relacionado con este tema también se apuntó la necesidad de proceder con mayor rigor en el empleo de ciertos términos que usamos a veces con cierta ligereza.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

Otros problemas apuntados fueron: la escasez de recursos para la magnitud de la tarea, la falta de voluntad política en algunos países y, consecuentemente, de relevancia institucional de la dependencia responsable de la educación de adultos; la dificultad de coordinación con otras instancias gubernamentales; la escasa comunicación y difusión de las experiencias; la falta de rigor para ir depurando las teorías y metodologías; y, los múltiples dilemas que se presentan en la formación de los promotores o educadores de adultos. Igualmente se destacaron: el problema de la calidad de las acciones educativas; el escaso conocimiento de la situación cualitativa de casi todos los programas; la necesidad de fomentar la capacidad para administrar micro-proyectos; y, la problemática de la eficacia de los programas de este tipo de educación.

II. Visión Prospectiva de la Educación de Adultos

a) Sentido y alcances

Resultó ilustrativo estudiar la problemática de la educación de adultos en la región con visiones prospectivas de su evolución y de la evolución del contexto en que se desarrollan, en los años futuros. Conviene recoger dos observaciones previas que se hicieron sobre el sentido de la visión prospectiva. Por una parte, se señaló que la educación de adultos en nuestros países no es una estrategia temporal y pasajera sino, por el contrario, una vertiente sustantiva y fundamental de los sistemas educativos, debido al largo alcance de los problemas a que se aboca. Por otra parte se indicó que la prospectiva debe servir para orientar el planeamiento a la luz de la manera como evolucione en el futuro el problema en cuestión, y a la luz también de cómo ese problema vaya incidiendo en modificar la realidad.

Desde este punto de vista se darían tres alternativas en la educación de adultos. La primera, planificarla "hacia adentro", es decir planificar la educación por la educación (como en programas que se proponen erradicar el analfabetismo). La segunda, planificar la educación de adultos de acuerdo a los condicionamientos sociales actualmente existentes. La tercera, que sería la recomendable, planificarla en función de la incidencia creciente que la educación de adultos va a tener sobre los factores que la condicionan. En síntesis, la planificación de la educación de adultos deberá tomar en cuenta sus efectos progresivos sobre el fortalecimiento de los sectores de base, su creciente capacidad de participación, las demandas esperables de parte de un número cada vez mayor de organizaciones populares autogestionadas, el aumento de poder de negociación de los sectores populares, e inclusive el gradual avance por estas clases de servicios educativos y promocionales que les ofrece la sociedad.

b) Actuales condicionantes para la evolución de la educación de adultos

Se señaló que el análisis prospectivo debe tomar en cuenta un conjunto de condicionantes del contexto en que la educación de adultos se desarrollará. Entre ellos se destacan: la dependencia externa de las economías; la gran heterogeneidad económica, sociocultural y política de los países de la región; su crisis de identidad agudizada, especialmente en algunos estratos sociales; los conflictos bélicos; los contrastes de una modernización selectiva geográficamente concentrada; el creciente desempleo; la marginalidad de grandes sectores de población respecto de los servicios públicos; y, los aparatos políticos con frecuencia selectivos o francamente antidemocráticos. Estos y otros factores, como la demanda cada vez más creciente de servicios educativos, condicionan las características del desarrollo en la región y, en consecuencia, las posibilidades y rumbos que la educación de adultos emprenda en los países en los años siguientes y, en muchos casos, señala también límites insalvables.

c) Tendencias esperables

Se advirtió que si se acepta que la pobreza define en términos generales gran parte de la población de la educación de adultos, la evolución previsible de la pobreza e indigencia indica, de alguna manera, la magnitud del reto de la educación de adultos en las dos décadas siguientes e indica también modalidades cualitativas en las tendencias deseables que adopten las acciones educativas y promocionales. Todas las tendencias de educación de adultos clasificables según la acción ideológico-política a que obedecen pueden hacer contribuciones para superar la pobreza. Es conveniente, sin embargo, distinguir entre lo urgente y lo importante: algunas de ellas privilegian la satisfacción de necesidades inmediatas, en tanto que otras procuran, sin desatender éstas, preparar acciones remediales que contribuyan a proponer alternativas para problemas derivados de la pobreza.

Se recogieron también algunos señalamientos de problemas futuros de carácter cualitativo. Es previsible que se presenten tensiones institucionales en el campo de la educación de adultos, entendida como práctica social. A nivel de los gobiernos será difícil conciliar los objetivos políticos que se persiguen, con los objetivos y demandas que irán surgiendo y definiéndose a partir de los grupos populares; habrá también tensiones entre gobiernos e instituciones independientes en la medida en que los objetivos de ambos muestren sus divergencias. El carácter de control social de la educación provocará crisis a medida que grupos populares tengan una participación más activa dentro del poder político. Como pregunta o problema se planteó también la necesidad de que en el futuro se definan realísticamente las funciones esperables del Estado en la educación de adultos: qué puede realizar y qué no, en correspondencia con su propia racionalidad y sus limitaciones institucionales y políticas. De ello se seguiría también un deslinde con el campo de las instituciones privadas, que serviría para orientar las acciones de éstas.

III. Ideas para el futuro

La Reunion Regional de Costa Rica, en el marco de la visión prospectiva, concluyó formulando algunas ideas para posibles lineamientos futuros. Una primera parte de estos lineamientos se refiere a algunas prioridades futuras que deben tomarse respecto de las poblaciones-meta. Como prioritarios se señalaron los grupos siguientes: los indígenas, las mujeres y los jóvenes. Particularmente se señaló al grupo de jóvenes urbano-populares cuya problemática social y educativa es inédita y casi desconocida; asimismo se señaló al grupo de niños adultos de diez a quince años, es decir, niños con instrucción básica incompleta y necesidad de incorporarse a tareas productivas que reclaman programas específicos. Se dijo también que debería intensificarse la educación en los medios urbanos, teniendo en cuenta la creciente concentración urbana de la población y de las precarias condiciones de vida de los pobladores urbanos.

En una segunda parte de lineamientos se señalaron algunas características deseables que debe asumir la educación de adultos. Entre ellas: su centro de gravedad debe estar en el campo de la no-formalidad, sin desatender el sistema escolarizado; debe promover la participación creciente de los educandos ya desde el diseño mismo y la planeación de los programas y en su ejecución y evaluación; es muy conveniente que el proceso educativo se vincule con otros procesos sociales, principalmente el de organización y el de producción; muy especialmente deberán procurarse programas que faciliten empleo y autoempleo para hacer frente al enorme déficit de plazas ocupacionales en los años siguientes; es también recomendable que se sigan experimentando las modalidades de investigación participativa que vinculen la búsqueda de nuevos conocimientos, la capacidad educativa de las acciones y la reorientación continua, autogestionada, de los programas que debe insistirse en la necesidad de lograr una coordinación institucional adecuada; deben también buscarse nuevas modalidades de formación de los educadores de adultos que estén acordes con los condicionamientos previsibles de sus tareas. A este respecto se cuestionó el modelo de una escolaridad cada vez más prolongada hasta estudios de postgrado y el supuesto en que se basa de tener un efecto multiplicador. Se señaló también la importancia de incorporar los medios de comunicación masiva a las tareas de educación de adultos. Asimismo se insistió en que en estos años de búsqueda y experimentación hay que enfatizar el valor de la pluralidad de alternativas con el objeto de ir depurando los mejores enfoques y metodologías para cada contexto; esto supone también que se intensifiquen los esfuerzos de evaluación de los programas, área en la que aún hay grandes lagunas e interrogantes.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

SEMINARIO MULTINACIONAL
SOBRE REFLEXIONES CRITICAS EN TORNO DE LA
ALFABETIZACION DE LAS AMERICAS

Buenos Aires, Argentina, Octubre 1-9 de 1987

EL ANALFABETISMO Y LA EDUCACION BASICA COMO
TEMA DE LA COOPERACION INTERAMERICANA

XVII REUNION ORDINARIA DEL CIECC
DEL 22-27 de septiembre de 1986
Washington, D.C.



Ministerio de Educación y Justicia



Organización de los Estados Americanos



CONAFEP
Comisión Nacional de
Alfabetización Funcional y
Educación Permanente

PREDE
Programa Regional de
Desarrollo Educativo

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS



CONSEJO INTERAMERICANO PARA LA
EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

CIECC

XVII REUNION ORDINARIA DEL CIECC
Del 22-27 de septiembre de 1986
Washington, D.C.

OEA/Ser.J/II.29
CIECC/doc.1054/86
25 septiembre 1986
Original: español

EL ANALFABETISMO Y LA EDUCACION BASICA COMO TEMA DE LA COOPERACION INTERAMERICANA

Documento preliminar de antecedentes relacionado con el cumplimiento
del mandato de la Asamblea General (AG/RES.698-XIV-U/84)
preparado por el Departamento de Asuntos Educativos
de la Secretaría General

Antecedentes

El presente documento se somete a los países como antecedente preliminar de los trabajos de programación para el cumplimiento del mandato de la Asamblea General (AG/Res. 698-XIV-O/84) que establece el Quinquenio de la Alfabetización de las Américas para el período 1986-1990.

Dicha resolución exhorta a los Estados miembros a intensificar de manera especial en ese período los esfuerzos para la efectiva universalización de la educación básica como posibilitación de todos sus habitantes para su plena participación en el proceso de desarrollo. Encomienda a la Secretaría a coordinar con los países la elaboración de programas específicos reforzando las acciones de los países planeadas en el marco del Proyecto Principal de Educación.

Además de los proyectos PREDE específicos en el área de Educación Básica, Educación de Adultos y Alfabetización y Postalfabetización actualmente en ejecución, el Departamento de Asuntos Educativos ha propuesto líneas de trabajo y solicitado a los países el nombramiento de funcionarios coordinadores para enlace en torno a estas tareas. Una gran parte de los países han nombrado ya sus representantes.

INTRODUCCION

La transformación de nuestras sociedades en las últimas décadas, expresada en los cambios de sistemas productivos, sociales y políticos de sus tecnologías, sistemas de información y participación cultural, de sus pautas de consumo y oportunidades de empleo, han originado cambios estructurales que a su vez han modificado los requerimientos mínimos de cultura básica y manejo simbólico para participar en ellos. Desde esta perspectiva la condición del analfabetismo se puede medir, además de su significado directo y obvio de carencia de habilidades para leer y escribir, por la distancia a completar entre lo que ciertos individuos o grupos saben y esos nuevos requerimientos mínimos. La situación de analfabetismo de un adolescente o de un adulto le impide relacionarse en forma más activa con su entorno social y tener un manejo mínimo de las formas o "códigos" básicos de comunicación de la sociedad en que vive, y poder aprovechar así las posibilidades concretas que ésta le ofrece, gozar de los derechos fundamentales y cumplir con las obligaciones que la sociedad asigna a sus miembros.

La alfabetización a través de la generación de esas habilidades y destrezas cognoscitivas y operativas en cada individuo tiene como objetivo preparar a éste para vivir en sociedad y ejercer y cumplir, en forma consciente, los derechos y deberes ciudadanos.

Concebido de esta manera el requerimiento usual de "lecto escritura, manejo aritmético fundamental, capacitación laboral y conocimiento general de la sociedad en que vive" adquiere una realidad más concreta, operativa y motivante y que, a la vez, cambia de acuerdo a las diversidades de situaciones existentes en la región.

El esfuerzo de alfabetización es parte del proceso de "recalificación" de grupos y personas cuya calificación previa, aunque podría haber sido suficiente para otras condiciones, ha dejado de serla. Pero es parte también de una tarea social más amplia que posibilita a todos los ciudadanos a intervenir en el proceso de determinación de la naturaleza de esos cambios, de la dirección de los mismos, y de los valores que ellos ponen en juego.

La concepción del desarrollo de las personas como base y exigencia de un desarrollo integral de la sociedad requiere de la alfabetización de toda la población --según lo expresado por los Ministros de Educación de la región tanto dentro del marco de la OEA como de la UNESCO-- como etapa básica e inicial del ejercicio del derecho fundamental de todo individuo de acceso a la educación y la cultura.

Los planes concretos de alfabetización pueden tener diversos enfoques o motivaciones, no necesariamente excluyentes ni taxativos:

- a) La alfabetización como parte del logro de un mínimo educativo fundamental para cada individuo, y como base para cualesquiera forma educativa o de entrenamiento posterior. Este mínimo educativo facilita la acción de la persona como actor social consciente, como agente de innovación, cambio o modernización.
- b) La alfabetización --y los procesos educativos posteriores que ésta facilita-- como parte de un proceso de integración nacional, y del logro de una mayor eficiencia en el desempeño de responsabilidades ciudadanas y de sus funciones sociales, de una mayor eficiencia tecnológica, de una mejor distribución de los bienes sociales, etc.
- c) La alfabetización como un componente dentro de procesos destinados a resolver desigualdades estructurales, generadas por estilos de desarrollo que al cambiar pautas de vida, de transmisión y aprendizaje cultural, desfavorecen a sectores más o menos importantes que encuentran que sus conocimientos y sistemas de aprendizaje se vuelven insuficientes y/o menospreciados por las nuevas formas emergentes sea de producción, de comunicación o de organización de servicios sociales.

Todas estas motivaciones o enfoques pueden tener relevancia pero lo fundamental, para evitar frustraciones o acciones parciales, es el que el marco en que se sitúe el proceso alfabetizador sea el del desarrollo integral del individuo, dentro de la realidad social, histórica y geográfica concreta en que vive. Así, lo que realmente da importancia y trascendencia al proceso alfabetizador es el beneficio, que en cuanto a su propio crecimiento personal, logre el propio sujeto que se educa.

1. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL ANALFABETISMO

- a) Desde el punto de vista social y humano, el analfabetismo es un problema grave y urgente pues afecta el derecho de las personas a participar plenamente de la vida social e insertarse creativamente en las actividades cada vez más complejas de las sociedades latinoamericanas y del Caribe. Existe una renovada voluntad política en la región por eliminar este fenómeno en lo que resta del siglo.
- b) El analfabetismo representaría, desde un punto de vista técnico una carencia relativa de manejos simbólicos. Sería carencia relativa en cuanto se refiere a la distancia que existe entre la capacidad de un individuo para operar con símbolos y la capacidad que en un momento dado ciertos sectores de una comunidad definen como mínima y necesaria para ciertos fines.

La relatividad de la carencia implica:

- Que el individuo ya tiene el manejo de otros sistemas simbólicos que pueden ser ricos y relevantes para su situación y aprovechables en el esfuerzo de alfabetización. En América Latina por ejemplo existen grandes sectores, especialmente rurales, con una tradición de comunicación oral altamente eficaz en muchas circunstancias. Sin embargo, el que no puedan ejercitarla por escrito genera serias desventajas tanto a los individuos como a los grupos analfabetos.
 - Que el nivel y tipo de manejo simbólico mínimo sancionado como alfabetismo debe ser el más apropiado para permitirle mejorar su situación y contribuir al mejoramiento social.
 - Implica que el nivel mínimo que se considerará como "alfabetización" variará con el nivel y tipo de desarrollo social y científico-tecnológico, y el grado de participación que permita y requiera el estilo de desarrollo imperante.
- c) Además de estas características del analfabetismo, existen consecuencias de carácter práctico por ejemplo: la posible contradicción entre el manejo simbólico del "analfabeto" y el estilo de comunicación que imponen los códigos seleccionados para la alfabetización; y el hecho que aún en un mismo país lo que se considera como nivel de alfabetización variará en el tiempo y por consiguiente el esfuerzo de erradicación deberá ser continuo, y coincidente con los esfuerzos hacia la educación permanente.

2. ANALFABETISMO Y SISTEMAS EDUCATIVOS

El estudio del problema del analfabetismo supone también un análisis del sistema educativo, dada la compleja relación existente entre ambos. Simplificando, el perfeccionamiento de los sistemas educativos, particularmente de la educación básica, hace disminuir el analfabetismo en los grupos de edad jóvenes. Por otra parte, en las deficiencias del sistema educativo radican algunas de las causas del analfabetismo:

Insuficiencia del servicio educativo. Los países han trabajado mucho sobre esto y la cobertura se extendió en los últimos años significativamente. No obstante, aún se requiere extenderlo en áreas rurales y urbanas marginales (en estas últimas el proceso migratorio campo-ciudad y el propio crecimiento interno acrecentará tal necesidad en el corto y mediano plazo).

Calidad de los servicios. El mejoramiento de la calidad de los servicios educativos tiene una influencia en la capacidad de retención de niños dentro del sistema educacional, y en la disminución y "prevención" del analfabetismo. En el documento ClE 263/82 sobre Orientaciones Programáticas del PREDE para el bienio 1984/85 se sugirieron algunas acciones tendientes a apoyar reformas curriculares en este sentido.

Aspecto histórico. Las instituciones escolares fueron organizadas (administrativa y curricularmente) en el Siglo XIX, respondiendo a los requerimientos sociopolíticos de esa época, para grupos sociales con ciertas destrezas necesarias para el éxito académico (disciplina para el estudio para el uso del tiempo, destreza en la lectura, alta valorización de los bienes culturales como factor de prestigio, posibilidad de ayuda escolar por parte de los padres, etc.). Pero con la expansión de la cobertura esas mismas instituciones con sus mismas características y exigencias, debieron trabajar con una población que carecía de tales destrezas y posibilidades en razón de su condición económica y cultural. En esas condiciones, la masificación de la educación en la región en las últimas décadas ha requerido de una reorientación de la escuela y una adaptación a las necesidades de la población usuaria. Entre estos desafíos se encuentra la disminución de la deserción escolar, fundamentalmente en los primeros años, fenómeno que tiene una relación directa con el analfabetismo si no se promueven otras oportunidades educativas a quienes desertaron prematuramente.

Calendarios y sistemas de escolarización. Las distintas formas de inserción laboral de las familias y de los estudiantes hacen también necesario la introducción de distintos tipos de calendarios y sistemas de escolarización (por ejemplo, para familias migrantes estacionales, para aquellos que tienen que colaborar desde niños con las faenas rurales o con las actividades productivas de la familia).

Curriculo y necesidades del estudiante. Para superar lo anterior se enfatiza que los currícula de la educación general básica, deben en general responder a las necesidades de la vida cotidiana de las poblaciones recientemente incorporadas a estos servicios, así como al tipo de personalidad de sus estudiantes, especialmente en poblaciones rurales o de reciente asentamiento en ciudades.

I. DIAGNOSTICO

La marginación de amplios sectores de la población adulta con respecto a la cultura escrita ha ido reduciéndose progresivamente en la región y en especial a raíz del mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la educación básica. Sin embargo, subsiste aún un número importante de analfabetos adultos en muchos países de la región, sobre todo en sectores rurales, marginales urbanos, grupos indígenas y de bajos ingresos en general. Si no se toman rápidamente medidas profundas este déficit puede agravarse sustancialmente a raíz de la creciente demanda previsible de escolarización sobre sistemas educativos ya sobrecargados y con altas tasas de deserción y repetición. Esta creciente demanda surge de:

- a) El crecimiento vegetativo de la población, y especialmente el del grupo de 5 a 14 años de edad;
- b) Por el crecimiento de la población urbana;
- c) Por el mayor peso en la fuerza de trabajo de los sectores de industria y de servicios los que requieren actitudes, conocimientos y habilidades distintos a los de las actividades agrícolas, y por consiguiente requieren currícula adaptados y adecuados a esta nueva situación en que las poblaciones deben desarrollarse y actuar; y,
- d) Por el desarrollo científico tecnológico que va elevando la exigencia mínima de educación para que una persona pueda entender y cumplir su papel social en el mundo del trabajo.

A continuación se pasa revista a algunas características y procesos demográficos y socio-educativo que se relacionan con el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la demanda educativa en la Región en los próximos años.

De acuerdo con estadísticas recientes de Naciones Unidas, la población de América Latina y el Caribe creció a una tasa anual promedio de 2.8% en los últimos 20 años. En cifras absolutas, este crecimiento significó pasar de una población de 211 millones de habitantes en 1960 a 366 millones en 1980; es decir, un aumento de 73.5% en 20 años. Si se acepta la estimación más baja de la tasa de crecimiento de un valor de 2.6% para los próximos 20 años, la región tendría 612 millones en el año 2000, representando el 9.8% de la población mundial. Esta población será suficientemente numerosa como para ejercer presiones sobre los servicios sociales y educativos de los países de por sí ya fuertemente sobrecargados.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

CUADRO N° 1

ESTRUCTURA DE LA POBLACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE
CORRESPONDIENTE AL PERIODO 1960-80 Y SU PROYECCION HASTA EL
AÑO 2000, POR AREAS URBANO-RURAL Y POR GRUPOS DE EDAD

Años	Población Total	Urbana (millones)	Rural (millones)	Por grupos de edad en millones			
				0-4	5-14	5-14	25 y más
1960	211	102.5	108.5	36.5	54.0	92.0	83.3%
%	100	48.6%	51.4%	17.1%	25%	43.6	39.3%
1970	278	157.9	120.1	45.0	75.0	126.0	107.0
%	100	56.8	43.2	16.2	26.9%	45.3	38.5%
1980	366	233.1	132.9	58.0	93.0	166.0	142.0
%	100	63.7	36.3	15.8	23.4%	45.4	38.8%
1990	473	328.3	144.7	73.0	118.0	215.0	185.0
%	100	69.4	30.6	15.5	24.9%	45.5	38.0%
2000	612	459.0	153.0	95.0	144.0	278.0	239.0
%	100	75.0	25.0	15.5	32.5%	45.5	39%
Increm. en cifras absoluta							
1960-1980	155	130.6	24.4	22.0	39.0	74.0	58.7
1980-2000	246	225.9	21.1	37.0	51.0	112.0	97.0

Fuentes:

- 1) Statistical Yearbook. UNESCO 1978-1980.
- 2) Análisis demográfico de la Situación Educativa - CELADE. St./ECCA/Con.10.

Sin embargo, debe considerarse que existen importantes variaciones de la tasa por país. Así, por ejemplo, entre 1980 y 1985 4 países y territorios registraron tasas de crecimiento entre 0.0 y 0.99% anual; (Islas Malvinas, Suriname, Cuba y Uruguay); 8 países registraron tasas entre 1.0 y 1.99% anual, (Dominica, Grenada, Jamaica, Puerto Rico, Belize, Argentina, Chile y Guayana); 11 países registraron tasas entre 2.0 y 2.9% anual, (República Dominicana, Haití, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Panamá, México, Bolivia, Brasil, Colombia y Perú); 5 países registraron tasas entre 3.0 y 3.5% anual, (Honduras, Nicaragua, Ecuador, Paraguay y Venezuela). Los países de este último grupo muestran promedios muy superiores a la tasa promedio de la región que es de 2.3% para el período antes mencionado. Los países del Caribe inglés registraron tasas entre 0.03 y 1.36% anual.^{1/}

Por otra parte, es importante destacar que cinco países de la región (Brasil, Colombia, México, Perú y Venezuela) representaron en 1980 el 68.8% de la población total de América Latina y el Caribe.

Este crecimiento vegetativo se refleja en la estructura de edades y de distribución geográfica, urbano-rural de la población (ver Cuadro 1).

Fuente:

1. UNITED NATIONS, World Population Prospects. Estimates and Projections as assessed in 1982.

Otro factor a considerar es la estructura por edades de la población de la región, que es predominantemente joven. En ésta, el grupo menor de 15 años representó en 1980 alrededor de 143 millones de personas (39.4% de la población total). Según las estimaciones de Naciones Unidas, se considera que este grupo de edad podría totalizar en el año 2.000 alrededor de 184 millones de personas que representarían el 33.4% de la población total y que sería superior a la de las demás regiones en desarrollo. Evidentemente lo más importante no es la precisión con que se mida la futura población, sino más bien el hecho de que éste grupo determina fundamentalmente la demanda por servicios sociales (educación, salud, nutrición, etc.). Ello significa que en 1980 por cada 1.000 habitantes, 606 adultos debían encargarse de 394 niños; en tanto que en las regiones desarrolladas esta relación era de 770 adultos para 230 niños en 1980.^{1/}

El grupo de edad de 5-14 años que en 1960 tenía 54 millones de niños, pasó en 1980 a 93 millones y tendrá alrededor de 144 millones en el año 2000. Ello implica una demanda potencial por servicios educativos de gran magnitud para todos los países de la región, lo que en cifras absolutas representa alrededor de 51 millones más de niños, entre 1980-2000, aumento que por sí solo constituye una cifra cercana a la población total de ese grupo en 1960 (ver Cuadro 1).

Lo esencial en América Latina es el hecho que prácticamente todos los aumentos de la población nacional van a engrosar las ciudades lo que acarrea un crecimiento urbano masivo, tanto por la migración rural-urbana como por el incremento de nacimientos en las ciudades ya que en la medida que la población emigra de la zona rural a los centros urbanos, nacen allí un mayor número de niños.

Fuente:

1. UNITED NATIONS, World Population Prospects. Estimates and Projections as assessed in 1982.

Este factor influye obviamente, en los niveles y demandas de escolarización. Como se muestra en el Cuadro N°1, la tasa de urbanización en la región era de 48.6% en 1960 representando alrededor de 102.5 millones de personas; esta aumenta en 1980 al 63.7%, que en cifras absolutas alcanza a 233.1 millones y se estima que para el año 2.000 llegará a 459 millones representando el 75% de la población total de la región.

Por otra parte, la tasa de urbanización se presenta con variaciones significativas, especialmente en el grupo de países latinoamericanos.^{1/} La tasa promedio para la región se estima en 68.8% para 1985. Es interesante resaltar que 8 de 28 países de la región superan en 1985 la tasa media regional de 68.8% (Argentina, Puerto Rico, Cuba, Chile, México, Uruguay, Venezuela y Brasil). Este abrupto crecimiento urbano implica una serie de consecuencias considerables en el campo de la educación.

Aún en países de prolongada tradición rural, se está produciendo la transición hacia la urbanización. Este grupo incluye a Ecuador con 47.7% urbano, Jamaica 53.8% y República Dominicana 55.7%. Sólo en Haití, Trinidad y Tobago, Honduras, y Guyana que juntos representan 2.9% de la población de América Latina, hay menos de 4 de cada 10 personas que son residentes urbanos.^{1/} Si bien es cierto que la población rural bajaría su representatividad en cifras relativas, del 38.5% en 1975 al 31.2% en 1985 y al 23.4% al año 2000, ello representa, sin embargo, un aumento en cifras absolutas para el final del periodo 1975-2000 de 4.7 millones de personas en las zonas rurales, para las cuales hay que prever, también, una serie de servicios sociales, entre las cuales el sector educativos tiene un importante reto que enfrentar.

Por último es interesante señalar que las tasas de urbanización de los demás países del mundo son las siguientes:^{1/}

	1975	1980	1985	2000
El mundo	38.3%	39.9%	41.6%	48.2%
Regiones desarrolladas	68.7%	70.6%	72.4%	77.8%
Regiones menos desarrolladas	27.1%	29.4%	31.7%	40.4%
América Latina	61.5%	65.3%	68.8%	76.6%

Fuente:

1. UNITED NATIONS, World Population Prospects. Estimates and Projections as assessed in 1982.

Este panorama es poco alentador para la región, los costos de la urbanización han llegado a niveles en donde se hace difícil concebir soluciones racionales en el corto o mediano plazo, especialmente para el problema que afecta a las aglomeraciones urbanas marginales en donde se concentra la extrema pobreza; es decir, estos grupos tienen un ingreso per cápita insuficiente para cubrir sus necesidades básicas y en ellos se agudiza la magnitud del problema del analfabetismo y población sin instrucción.

Por otra parte, la mayoría de los analfabetos urbanos y grupos no escolarizados son migrantes rurales que habitan en los cinturones de pobreza que rodean las grandes ciudades.

1. CARACTERÍSTICAS EDUCACIONALES DE LA POBLACION

En el análisis del analfabetismo conviene tener presente varios aspectos:

- a) Este se presenta con grandes variaciones respecto a sus tasas y magnitudes entre los países de la región e internamente a nivel nacional.
- b) La relativa reducción del analfabetismo es el resultado de dos situaciones fundamentales; en primer lugar, que las nuevas generaciones que van cumpliendo 15 años han tenido mejores oportunidades de escolarización que sus antecesores; y en segundo lugar, por algunas campañas masivas de alfabetización de adultos (como el caso de Brasil y Nicaragua) que han tenido éxito, así como una más reciente en Colombia.
- c) Las estimaciones para los próximos años responden no sólo a las tendencias naturales sino que también incorporan la premisa de que todos los países, según sus políticas y programas enunciados por sus gobiernos llevarán a cabo intensos esfuerzos organizativos y económicos para disminuirlo significativamente.
- d) Las disparidades urbano-rural; por edades y sexo; en la región; por países e internamente a nivel nacional.
- e) Los datos censales en muchos casos se basan en definiciones y pruebas de alfabetismo, que son distintas a las que los mismos países utilizan en otro tipo de estudios o encuestas destinadas a la planificación de campañas de alfabetización. Esto debe llevar a precisar mejor el valor relativo de estos datos y a dar importancia al cotejo con análisis de otro tipo.

Como se puede apreciar en el Cuadro 2, la evolución de las tasas de analfabetismo de la población de 15 años y más, presenta una continua reducción en cifras relativas: del 41,0% en 1960, baja a un promedio para la región de 27,7% en 1970; lo que significa que un poco más de un cuarto de los adultos eran analfabetos. Para 1980 este porcentaje desciende a 20% y se estima que para el año 2000, sólo será de un 10%. Sin embargo, en cifras absolutas éstas representan un monto considerable de 40 millones de analfabetos en 1970 y de 43 millones en 1980, y de cumplirse la estimación del 10%, representaría aún alrededor de 36 millones para el año 2000, magnitud que seguirá siendo importante.

En relación con todos los países del mundo que en 1970 tenían 742 millones de analfabetos, nuestra región representaba alrededor del 7%; esta relación baja a 5,3% en 1980, estimándose que para 1990 representará sólo un 4,4%.

CUADRO N°2

EVOLUCION DE LAS TASAS DE ANALFABETISMO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE EN EL PERIODO 1950-70 Y SUS PROYECCIONES HASTA EL AÑO 2000

Años	Población total (millones)	Población 15 años y más (millones)	Analfabetos (millones)	%Analfabetos de de 15 años y más
1950	156	92.7	38.0	41.0
1960	211	121.0	40.0	33.1
1970	278	159.0	40.0	27.7
1980*	366	215.0	43.0	20.0
1990*	473	278.0	38.0	13.7
2000*	612	363.0	36.0	10.0

*Estimaciones.

Fuentes:

- Análisis demográfico de la situación educativa- CELADE ST/ECCA/Conf. 10. L8 - 1962.
- ED-79 MINEDLAC/Ref. 2 - UNESCO
- Censos de Población Nacional - Cota 1970.

*Nota: La cota de 1970 corresponde a resultados de los Censos de Población de los países que se han realizado durante los 70's. Estos datos han sido normalizados con respecto al año de referencia y al grupo de edad de 15 años y más.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

1.1 Disparidades entre los países

Al considerar como parte importante de esta problemática el análisis de las tasas y magnitudes de analfabetismo las disparidades entre los países de la región según las tasas y magnitudes de analfabetos parece oportuno ilustrar estas variaciones tomando como base los datos censales de la cota de 1970. El Cuadro 3, presenta las tasas de analfabetismo estimadas por país para 1970 y 1980, agrupando a éstos en cinco niveles de acuerdo a un rango que va de -10% a +50%.*

En la preparación de estas estimaciones se han tomado en cuenta las tendencias recientemente observadas en las tasas de analfabetismo, como así de programas o acciones específicas realizados por algunos países para combatirlas (Ej.: Brasil y Nicaragua) y las tendencias de las tasas de escolarización.

CUADRO 3

LA SITUACION DEL ANALFABETISMO EN LOS PAISES DE AMERICA LATINA
Y EL CARIBE: ESTIMACIONES PARA LOS AÑOS 1970 Y 1980

Niveles	% de analfabetismo de la población de 25 años y más (ambos sexos)	1970	1980
I	+ 50%	1. Guatemala 2. Haití	1. Haití
II	40 - 50%	1. Bolivia 2. El Salvador 3. Honduras 4. Nicaragua	1. Guatemala
III	25 - 40%	1. Brasil 2. Ecuador 3. México 4. Perú 5. Rep. Dominicana	1. Bolivia 2. El Salvador 3. Honduras 4. Rep. Dominicana
IV	10 - 25%	1. Chile 2. Colombia 3. Costa Rica 4. Panamá 5. Paraguay 6. Venezuela	1. Brasil 2. Colombia 3. Ecuador 4. México 5. Panamá 6. Paraguay 7. Perú 8. Venezuela 9. Nicaragua *
V	- 10%	1. Antigua 2. Argentina 3. Barbados 4. Cuba 5. Grenada 6. Guyana 7. Jamaica 8. San Cristóbal Nieves-Anguila 9. San Vicente 10. Trinidad and Tobago 11. Uruguay	1. Antigua 2. Argentina 3. Barbados 4. Costa Rica 5. Cuba 6. Chile 7. Grenada 8. Guayana 9. Jamaica 10. San Cristóbal Nieves-Anguila 11. San Vicente 12. Trinidad y Tobago 13. Uruguay

TOTAL

28 Países

28 países

Fuente: UNESCO - Oficina de Estadística, 1979, Ed.-79/M1NEDLAC/Ref.2

* : Corresponde a 1981 - Se ha corregido su ubicación de la estimación de UNESCO, al disponer del dato oficial del país en su documento "Triunfa la alfabetización". Documentos y testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización, 1981, donde se indica que han alfabetizado a 406.056. Se estima en 12,96%, el % actual de analfabetos en Nicaragua.

Por otra parte, al comparar estos niveles entre 1970 y 1980, se aprecia que 11 países mejoran su ubicación en los tramos seleccionados, producto sin duda, de los esfuerzos nacionales en favor de la superación de los problemas fundamentales y de la preocupación de acciones regionales a través de organismos internacionales. Sin embargo, el problema a nivel global presenta escasos progresos e incita a fortalecer la cooperación regional y revisar las políticas de cooperación hemisférica en este campo.

1.2 Disparidades urbano-rurales

Si bien es cierto, que el crecimiento urbano en la región, fortalecido por la migración rural-urbano, alcanza cifras preocupantes e incrementa la demanda por servicios sociales, es también un hecho real que millones de personas siguen viviendo las desigualdades sociales imperantes. Tal desigualdad tiene características más agudas en algunos sectores de la población, manifestados por sus bajos niveles de instrucción y su elevada tasa de analfabetismo.

Para cuantificar mejor la magnitud y variaciones del problema del analfabetismo en las áreas urbanas y rurales, se ha considerado útil presentar algunas cifras basadas en los datos censales de la cota de 1970 y los datos disponibles para la década de los 80's (ver Cuadro 4).

Al observar dicho Cuadro, se aprecia que la incidencia del analfabetismo en la población rural es, en los 24 países para los cuales se dispone de información, más alta que en la población urbana. Esta tendencia no se ha modificado desde la década anterior. Estas disparidades son especialmente agudas en los países que muestran más de 30 puntos de diferencia entre las tasas urbanas con respecto a las tasas rurales para 1970 (Bolivia, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Perú).

Sin embargo, las estimaciones disponibles para la cota de 1980 a nivel global muestran en general, tendencias favorables a una disminución, siendo los casos más significativos el de Nicaragua y más recientemente el de Colombia.

CUADRO 4

POBLACION ANALFABETA DE 15 AÑOS Y MAS TOTAL-AREAS URBANO Y RURAL Y POR SEXOS
DATOS CENSALES DE LAS CUOTAS DE 1970 Y 1980

PAIS		GRUPO DE EDAD	POBLACION ANALFABETA			PORCENTAJE DE ANALFABETOS		
			TOTAL	MASCULINA (M)	FEMENINO (F)	TOTAL	M %	F %
ANTIGUA Y BARBUDA								
ARGENTINA								
1970	Total	15+	1,225.8	532.3	693.5	7.4	6.5	8.3
1985	Total	15+	1,234.6	558.8	675.8	6.0	5.4	6.4
	Urbano	15+	747.2	315.2	432.0			
	Rural	15+	517.4	273.6	243.8			
BAHAMAS								
1970	Total	15+	6.7	4.2	2.5	9.5	10.1	8.9
BARBADOS								
1970	Total	15+	1.1	0.5	0.6	0.7	0.7	0.7
1980	Total	15+	0.9			0.5		
BOLIVIA								
1976	Total	15+	993.4	315.4	677.9	36.8	24.2	48.6
	Urbano	15+	177.2	34.9	142.3	15.2	6.2	23.2
	Rural	15+	816.6	281.0	535.6	53.2	37.3	68.5
1985	Total	15+	1,218.0	645.8	572.2	36.7	37.0	36.4
	Urbano	15+	568.3	269.5	298.8			
	Rural	15+	749.6	367.8	381.8			
BRASIL								
1976	Total	15+	15,644.1	6,916.0	8,728.1	24.3	22.0	26.5
	Total	10+	18,171.5	8,315.4	9,856.1	23.6	21.7	24.8
	Urbano	10+	7,427.2	2,972.2	4,455.0	14.4	12.0	16.6
	Rural	10+	10,744.1	5,343.1	5,401.0	40.6	39.4	26.4
1984	Total	10+	20,558.2	9,909.1	10,649.1	21.4	21.0	21.8
	Urbano	10+	10,643.1	4,671.6	5,971.5			
	Rural	10+	9,915.1	5,237.5	4,677.6			
CHILE								
1970	Total	15+	629.4	278.4	351.0	11.9	11.1	12.8
	Urbano	15+	309.9	119.7	190.2	7.6	6.4	8.6
	Rural	15+	319.3	158.6	160.7	27.2	25.1	29.7
1982	Total	15+	681.0	315.5	365.5	8.8		
	Urbano	15+	397.5	165.5	232.0			
	Rural	15+	283.4	149.9	133.5			

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

Perito Moreno 16 - 1.º piso
1062 Buenos Aires - Argentina

PAIS		GRUPO DE EDAD	POBLACION ANALFABETA			PORCENTAJE DE ANALFABETOS		
			TOTAL	MASCULINA (M)	FEMENINO (F)	TOTAL	M	F
						%	%	%
COLOMBIA								
1973	Total	15+	2,110.8	933.0	1,177.8	19.0	18.0	20.2
	Urbano	15+	814.8	288.6	526.2	11.2	9.0	13.2
	Rural	15+	1,295.8	644.3	651.5	34.7	32.8	36.8
1983	Total	15+	2,523.9					
	Urbano	15+	706.7					
	Rural	15+	1,817.2					
1985	Total	15+	2,149.0	984.0	1,165.00	11.9	10.9	12.9
COSTA RICA								
1973	Total	15+	121.2	59.0	62.2	11.6	11.4	11.8
	Urbano	15+	23.1	8.5	14.6	4.9	4.0	5.7
	Rural	15+	98.0	50.5	47.5	17.0	16.6	17.5
1984	Total	10+	125.3	62.9	62.4	6.9	7.0	6.8
	Urbano	10+	25.8	10.4	15.4			
	Rural	10+	99.3	52.4	46.9			
1985	Total	15+	104.0	49.0	55.0	6.4	6.0	6.8
DOMINICA								
1970	Total	15+	2.3	0.9	1.4	5.9	6.0	5.8
1985	Total	15+	11.1	5.7	5.4	25.0	26.3	23.7
	Urbano	15+	2.8	1.4	1.4			
	Rural	15+	8.3	4.3	4.0			
ECUADOR								
1974	Total	15+	932.6	390.4	542.2	25.8	21.8	29.1
	Urbano	15+	153.2	50.6	102.6	9.7	6.9	12.1
	Rural	15+	779.4	332.8	439.6	38.2	32.3	44.4
1985	Total	15+	680.0	255.9	424.0	12.9	9.8	16.1
	Urbano	15+	137.8	42.3	95.5			
	Rural	15+	542.2	213.7	328.5			
EL SALVADOR								
1975	Total	10+	1,064.1	462.7	601.4	38.0	34.5	41.1
	Urbano	10+	216.5	67.8	148.7	18.0	12.7	22.2
	Rural	10+	847.4	394.8	452.6	53.0	48.9	57.2
1980	Total	10+	946.0	403.3	542.7	35.9	30.7	41.1
	Urbano	10+	217.2	64.9	152.3			
	Rural	10+	729.2	338.8	390.4			
1985	Total	15+	858.0	383.0	475.0	27.9	25.0	30.7
GRENADA								
1970	Total	15+	1.0	0.4	0.6	2.2	2.0	2.4
1981	Total	15+	5.0	2.0	3.0	10.5	8.9	12.0

PAIS		GRUPO DE EDAD	POBLACION ANALFABETA			PORCENTAJE DE ANALFABETOS		
			TOTAL	MASCULINA (M)	FEMENINO (F)	TOTAL	M %	F %
GUATEMALA								
1973	Total	15+	1,526.5	647.4	879.1	53.9	46.1	61.5
	Urbano	15+	291.3	97.4	193.9	28.2	20.0	35.5
	Rural	15+	1,235.1	549.9	685.2	68.6	59.9	77.6
	Total	15+	2,448.6	1,042.4	1,406.2	52.5	45.1	59.8
	Urbano	15+	558.5	187.6	370.9			
	Rural	15+	1,890.0	854.8	1,035.3			
HAITI								
1971	Total	15+	2,004.9	884.6	1,120.3	78.7	73.8	83.1
	Urbano	15+	240.9	68.8	172.1	45.2	32.3	53.8
	Rural	15+	1,764.1	815.8	948.2	87.6	82.8	92.2
1985	Total	15+	2,318.0	1,080.0	1,238.0	62.4	59.9	64.7
HONDURAS								
1974	Total	15+	594.1	274.8	319.3	43.1	41.1	44.9
	Urbano	15+	98.9	37.5	61.4	21.1	17.6	24.0
	Rural	15+	495.1	273.2	257.8	54.4	52.1	56.8
1985	Total	15+				40.5	39.3	41.6
JAMAICA								
1970	Total	15+	38.0	20.3	17.6	3.9	4.4	3.5
1981	Total	15+	323.7	182.2	141.5	24.2	30.0	19.4
MEXICO								
1970	Total	15+	6,643.6	2,722.9	3,920.7	25.8	21.8	29.6
	Urbano	15+	2,621.6	979.2	1,642.4	16.7	13.3	20.0
	Rural	15+	4,071.9	1,793.7	2,278.2	39.7	34.3	45.3
1980	Total	15+	6,601.3	2,625.5	3,975.8	17.3		
	Urbano	15+	2,967.8					
	Rural	15+	3,633.5					
1985	Total	15+	5,011.7			10.9		
NICARAGUA								
1971	Total	15+	410.6	193.4	217.2	42.5	42.0	42.9
	Urbano	15+	94.2	33.8	60.4	19.5	16.1	22.1
	Rural	15+	316.4	159.6	156.8	65.4	63.8	67.0
1980	Total	15+	185.9			13.0		
	Urbano	15+	43.4					
	Rural	15+	142.5					

PAIS		GRUPO DE EDAD	POBLACION ANALFABETA			PORCENTAJE DE ANALFABETOS		
			TOTAL	MASCULINA (M)	FEMENINO (F)	TOTAL	M Z	F Z
PANAMA								
1970	Total	15+	175.0	86.3	88.7	21.7	21.0	22.2
	Urbano	15+	26.1	10.9	15.2	6.3	5.6	7.0
	Rural	15+	149.0	75.6	73.4	38.1	35.5	41.1
1980	Total	15+	166.7	80.3	86.4	14.6	13.7	15.4
	Urbano	15+	30.3	13.2	17.1			
	Rural	15+	136.4	67.1	69.3			
1985	Total	15+				11.8	11.0	12.3
PARAGUAY								
1972	Total	15+	256.6	93.1	163.5	19.9	14.9	24.5
	Urbano	15+	61.5	18.2	43.3	11.4	7.4	14.7
	Rural	15+	195.1	74.9	120.2	25.9	19.7	32.3
1982	Total	15+	257.7	100.2	157.5			
	Urbano	15+	75.9	25.3	50.6			
	Rural	15+	181.8	74.9	106.9			
1985	Total	15+	253.0	94.0	159.0	11.8	8.8	14.6
PERU								
1972	Total	15+	2,062.8	624.0	1,438.8	27.5	16.7	38.2
	Urbano	15+	581.1	137.0	444.1	12.6	5.9	19.9
	Rural	15+	1,454.6	487.0	994.6	50.9	32.9	69.2
1985	Total	15+	1,741.0	436.1	1,304.9	14.6	7.3	21.9
	Urbano	15+	507.7	101.7	406.0			
	Rural	15+	1,233.3	334.4	898.9			
REPUBLICA DOMINICANA								
1970	Total	15+	678.8	319.8	359.0	32.8	31.2	34.3
	Urbano	15+	165.8			19.0		
	Rural	15+	517.7			43.4		
1981	Total	15+	849.9	416.7	433.2	25.2	24.8	25.6
	Urbano	15+	275.4	114.2	161.1			
	Rural	15+	574.4	302.4	272.0			
1985	Total	15+	893.0	441.0	452.0	22.7	22.3	23.2
ST. CHRISTOPHER AND NEVIS								
1970	Total	15+	0.5	0.2	0.3	2.4	2.4	2.3
ST. LUCIA								
1970	Total	15+	9.3	4.3	5.0	18.3	19.2	17.6
ST. VINCENT								
1970	Total	15+	1.8	0.8	1.0	4.4	4.2	4.5

PAIS		GRUPO DE EDAD	POBLACION ANALFABETA			PORCENTAJE DE ANALFABETOS		
			TOTAL	MASCULINA (M)	FEMENINO (F)	TOTAL	M	F
SURINAME								
1978	Total	15-59	60.2	20.6	39.6	35.0	31.6	37.1
1985	Total	15+				10.0	10.0	10.0
TRINIDAD Y TOBAGO								
1970	Total	15+	41.7	13.7	28.0	7.8	5.3	10.3
1980	Total	15+	33.5	11.3	22.2	4.8	3.3	6.3
	Urbano	15+	8.0	2.8	5.2			
	Rural	15+	25.5	8.5	17.0			
1985	Total	15+	35.0	12.0	23.0	3.9	2.7	5.2
URUGUAY								
1975	Total	15+	124.7	65.1	59.6	6.1	6.4	5.7
	Urbano	15+	87.5	40.2	47.3	5.2	5.1	5.2
	Rural	15+	37.0	24.9	12.1	11.0	12.6	8.6
VENEZUELA								
1971	Total	15+	1,373.5	585.9	787.6	23.5	20.3	26.6
1985	Total	15+	1,199.1	507.6	691.5	11.0	9.4	12.6
	Urbano	15+	618.9					
	Rural	15+	580.2					

Fuentes: Ministerio de Educación y Cultura 1986; MED. 1980.
UNESCO, Statistical Year Book 1984 y 1985.

1.3 Disparidad por sexo

Al analizar la situación del analfabetismo por sexo, de acuerdo a los datos censales de la cota de 1970, tanto a nivel global de cada país, como la que se presenta en las áreas urbanas y rurales; en todos los casos, la mujer se encuentra en una posición más crítica. Es así como estas disparidades, en el conjunto de los países seleccionados varían desde 5,3% para los varones en Trinidad y Tobago hasta 71,3% en Haití y las tasas para las mujeres varían desde 8,3% en Argentina hasta 81,6% en Haití (Ver Cuadro 4).

Comparando los datos de 1970 y la cota de 1980 observamos que la situación es igualmente crítica a nivel de cada país, haciéndose más agudas las diferencias por sexo en las zonas rurales.

Es evidente que la comparación de los datos entre la cota de 1970 y los disponibles más recientemente, a nivel de la población total, presentan, en general, una disminución de estas tasas, pero mantienen el rezago de la posición del sexo femenino.

Al comparar la evolución del porcentaje de mujeres analfabetas respecto al total de analfabetos por país entre 1970 y 1980, se han seleccionado algunas estimaciones que se muestran en el Cuadro 5, a continuación.

Los porcentajes de mujeres analfabetas con respecto al total de analfabetos durante el período comprendido entre 1970 y los datos más recientes disponibles después de 1980, presentan una leve mejoría para 7 de los 18 países de los cuales se dispone de información y en los casos de Jamaica, Argentina y marcadamente Bolivia, se observa una disminución más notoria en los 80's en la tasa de analfabetismo femenino con respecto a 1970. Cabe destacar, por otra parte, que de este conjunto sólo Jamaica tiene para 1980 un porcentaje de analfabetismo inferior al del sexo masculino. Por último, cabe subrayar que en 8 de los países seleccionados, la tendencia muestra que la situación de la mujer analfabeta empeoró durante este período.

CUADRO No. 5

PAISES DE LA REGION LATINOAMERICANA Y CARIBE

Porcentaje de Mujeres con respecto al Total de Analfabetismo en 1970
y Año más Reciente Disponible.

No. de Orden	PAIS	1970	Ultimo Año	%	Situación	
					Período	Difer.
01	JAMAICA	47.9	1981	43.7	70/81	-4.2
02	PANAMA	50.2	1980	51.8	70/81	+1.6
03	COSTA RICA	51.1	1984	49.8	70/84	-1.3
04	NICARAGUA	51.9	1980	50.5 ^a /	70-80	-1.4
05	REP. DOMINICANA	52.0	1981	50.9	70/81	-1.1
06	HONDURAS	52.7	1980	54.0 ^a /	70-80	+1.3.
07	COLOMBIA	53.2	1980	52.8 ^a	70-80	-0.4.
08	EL SALVADOR	54.2	1980	57.3	70/80	+3.1
09	CHILE	54.7	1982	53.6	70/82	-1.1
10	ARGENTINA	56.5	1985	53.4	70/85	-3.1
11	GUATEMALA	53.6	?	57.4	70/?	+3.8
12	VENEZUELA	56.6	1985	57.6	70/85	+1.0
13	ECUADOR	57.6	1985	62.3	70/85	+4.7
14	MEXICO	58.0	1980	62.2 ^a /	70/80	4.2
15	BOLIVIA	61.4	1985	51.0	70/85	-10.4
16	PARAGUAY	63.2	1982	61.1	70/82	-2.1
17	TRINIDAD & TOBAGO	67.0	1980	66.2	70/80	-0.8
18	PERU	69.1	1985	74.9	70/85	+5.8

a. Valores estimados.

1.4 Nivel de instrucción de la madre y su relación con la Mortalidad infantil

En el marco de un proceso de desarrollo económico y social heterogéneo e insuficiente, como el que presenta nuestra región, el cual está asociado a una muy desigual distribución de los beneficios del mismo, los índices de mortalidad infantil muestran también considerables contrastes entre países así como al interior de ellos.

Es así, que a pesar de que los índices de mortalidad infantil se refieren a un hecho terminal, estos indicadores reflejan útilmente el estado de salud y bienestar del niño en una comunidad. Ambos están influidos por similares y múltiples factores biológicos, demográficos y sociales.

En este sentido, no se considera adecuado recomendar un conjunto único de variables, sino más bien enunciar una lista que pueda servir de referencia para hacer una selección adecuada según las condiciones locales.^{1/}

En la lista mencionada se consideran los siguientes tipos de variables:

- Socioeconómicos y culturales
- Ambientales
- Demográficas
- De disponibilidad y cobertura.
- De prestaciones de salud
- De conocimientos, actitudes y prácticas respecto a salud y enfermedad
- Biológicas.

Dentro de las variables de tipo socio-económicas y culturales se subraya la importancia que se le atribuye al grado de instrucción de la madre. Esta relación también ha sido considerada en numerosos estudios de organismos especializados, entre los cuales hemos seleccionado uno de los más recientemente realizado por CELADE, ^{1/} el cual ha sido ampliamente utilizado por organismos como la Organización Panamericana de la Salud y expertos en la materia.

1. Informe Final grupo de trabajo "Mortalidad en la Niñez e Indicadores de Salud y Bienestar" - OPS - Brasilia - Brasil, Septiembre de 1980.

En este estudio de CELADE se utilizó la información de los últimos censos de población de varios países de la región para estimar los niveles y las características de la mortalidad en los primeros años de vida por subdivisiones geográficas y niveles socio-económicos, medidos éstos por el nivel de instrucción de la madre, indicador que, si bien no identifica la clase o estrato social a la cual ella pertenece, expresa en buena medida la posición socio-económica relativa del grupo familiar en el que el niño nace. Es lógico suponer que el acceso a la educación significa también contar con recursos que condicionan el bienestar. Se supone que sus resultados son razonablemente confiables, si bien se aclara que el método utilizado no está libre de errores.2/

Como se puede apreciar al observar el Cuadro 6, en todos los países seleccionados, la mortalidad en los primeros 2 años de vida se relaciona estrechamente con el nivel educacional de la madre. Es así, como se advierte que en todos los países considerados, el riesgo de morir en los dos primeros años de vida alcanza un valor máximo en los hijos de mujeres analfabetas, descendiendo sistemáticamente en relación inversa con el grado de instrucción de la madre. La última columna del cuadro es particularmente interesante ya que muestra, en la mayoría de los casos, que los niños cuyas madres no asistieron a la escuela tienen una probabilidad de morir durante sus dos primeros años de vida casi cuatro veces mayor que la de los hijos de madres con 10 ó más años de instrucción. Los casos extremos están representados por El Salvador y Honduras, países en los cuales los hijos de analfabetos tienen respectivamente una probabilidad de 5,3 y 4,9 veces mayor de morir que los hijos de madres con educación secundaria o superior.2/

Las diferencias de los índices de mortalidad infantil según el nivel de instrucción de la mujer se constatan también en los países desarrollados. La particularidad de los países de nuestra región, reside, sin embargo, en la magnitud de estas diferencias, aspecto que merece ser tomado en cuenta en las políticas de desarrollo de los sectores de educación y salud.

Estas diferencias también aparecen en las áreas urbano y rural, si bien es cierto, no son tan generalizadas en el conjunto de países seleccionados. Los casos más significativos se presentan en Ecuador, Perú y Bolivia .

El estudio en referencia permite constatar, además, que la más alta mortalidad de niños menores de 2 años, ocurre en las áreas rurales en que la casi totalidad de las madres son analfabetas o semianalfabetas.

CUADRO 6

PROBABILIDAD DE MORIR ENTRE EL NACIMIENTO Y LOS DOS AÑOS DE EDAD SEGUN NIVEL DE INSTRUCCION DE LA MADRE, PAISES LATINOAMERICANOS SELECCIONADOS, 1966-1970

País	Probabilidad de morir (por mil)				Años de Estudios de la Madre				Diferencia entre la probabilidad de morir del grupo sin instrucción y el grupo con 10 y más años de instrucción
	Total	Urbano	Rural	Ninguno	1-3	4-6	7-9	10 y más	
Cuba a/	41	-	-	46	45	34	29	-	-
Paraguay	75	69	77	104	80	61	45	27	3,9
Costa Rica	81	60	92	125	98	70	51	33	3,8
Colombia b/	88	75	109	126	95	63	42	32	3,9
Chile	91	84	112	131	108	92	66	46	2,0
Rep. Dominicana	123	115	130	172	130	106	81	54	3,2
Ecuador	127	98	145	176	134	101	61	46	3,8
Honduras	140	113	150	171	129	99	60	35	4,9
El Salvador	145	139	148	158	142	111	58	30	3,3
Guatemala	149	119	161	169	135	85	58	44	3,8
Nicaragua	149	143	152	168	142	115	73	48	3,3
Perú c/	169	132	213	207	126	102	77	70	2,9
Bolivia	202	166	224	245	209	176	110d/	-	-

Fuente: Behm, H y H. Olindo Rueda, "La mortalidad en los primeros años de vida en países de América Latina, CELADE, San José, Costa Rica, Serie A, No. 1032, 1977.

- a. Cifras provisionales de un estudio preliminar hecho con la Encuesta Nacional de Ingresos y Egresos de la Población, 1974. Los tramos de educación son 0, 1, 5, 6 y 7 años y más.
- b. Los tramos de educación son: 0, 1, 4-5, 6-8, 9 años y más.
- c. Los tramos de educación son: 0-2, 3-4, 5, 6-9, 10 años y más.
- d. Corresponde a 10 años y más.

Hemos presentado la situación de desventaja en que está la mujer analfabeta frente a los varones, especialmente en las zonas rurales, para subrayar la necesidad de dar atención prioritaria y recordar derechos de reconocimiento a nivel internacional que reclaman una nueva suerte del elemento femenino, y también para recalcar la inaplazable necesidad de aprendizaje de un alfabeto pleno y funcional dentro de un proceso y de acciones de desarrollo integral. Destacamos también, el valor espiritual y afectivo que representa la mujer en el seno de la familia y en su comunidad, la importancia de su aporte económico a la familia y su participación actual en los movimientos migratorios, a la ciudad, etc.

1.5 Disparidades internas a nivel de países

Por otra parte, estas disparidades se agudizan internamente en la mayoría de los países de la región en relación a sus tasas promedios nacionales de analfabetismo, cuando se analiza la situación a nivel de departamentos, provincias, entidades federales.^{1/}

Según los datos censales de 1970, los grados de dispersión más significativos a nivel de distribución político-administrativa se presenta a continuación para los siguientes países: ^{2/}

Países	Tasa promedio de Analfabetismo %	Rango de Dispersión en las Tasas
Brasil	20,2	2,4 % al 36,7 en 27 entidades federales
Colombia	18,2	6,7 % al 45,1 en 23 Departamentos
Ecuador	23,7	5,8 % al 43,8 en 21 Circunscrip. territor.
El Salvador	40,3	17,2 % al 58,2 en 14 Departamentos
Guatemala	51,8	21,2 % al 86,2 en 22 Departamentos
Honduras	40,5	9,5 % al 59,0 en 18 Departamentos
México	23,7	9,1 % al 44,6 en 32 entidades federales
Panamá	20,6	8,2 % al 47,3 en 9 provincias
Perú	26,3	4,1 % al 79,8 en 24 Departamentos
Venezuela	27,9	8,8 al 40,0 en 21 entid. fed. y 3 territ.

No se cuenta con datos mas recientes pero se estima que esta distribución no ha cambiado fundamentalmente, excepto en los países donde se han llevado a cabo campañas considerables de alfabetización, como ser en Nicaragua, Colombia, y México, entre los principales.

1. Fuente: Los Déficit Educativos en América Latina y Caribe- Serie Atlas No. 1 y No. 2 - Colección de monografías y estudios de la Educación en el Departamento de Asuntos Educativos, OEA - Mayo 1979.

2. Las tasas de analfabetismo y sus rangos de dispersión corresponden a analfabetos de 10 años y más. Datos Censales, Cota 1970.

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN

Paraguay - Asunción

1062 Buenos Aires - Argentina

La identificación de los factores mencionados los cuales inciden directamente en el problema del analfabetismo, constituyen significativos retos que la realidad contemporánea presenta al sector educativo de la región, lo que unido a los desequilibrios internos que se manifiestan en los países latinoamericanos según sus distintos niveles de desarrollo hace necesario detectar, localizar geográficamente y cuantificar los sectores sociales y grupos de población que presentan necesidades más apremiantes de atención. Ello ayudará a señalar con más realismo hacia dónde se debe dirigir prioritariamente la atención y la acción a fin de proporcionarles educación para la vida laboral y ofrecerles la posibilidad de adquirir conocimientos técnicos básicos que les permita desempeñar un rol social y económico más adecuado.

1.6 Disparidades por pertenencia étnica

En relación con el tema del analfabetismo, es importante señalar que los grupos indígenas en la región, según factores específicos de carácter estructural histórico, de marginalidad, etc., forman la población que menos servicios educacionales ha recibido y que soporta mayores y más graves déficits en relación con las mayorías nacionales que tienen mejores oportunidades de acceso al desarrollo y a la participación en las nuevas formas de vida y de progreso dentro del sistema económico y social vigentes.

Como consecuencia de lo expuesto, esta población soporta las más altas tasas de analfabetismo y enfrenta problemas negativos con respecto a su escolarización, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo así como en su capacidad de gestión.

Una política que aspira a un programa y a un desarrollo amplio y armónico que beneficie a los sectores más desfavorecidos, necesariamente tendrá que cambiar de postura, de estrategia y de acción para tomar en cuenta a los grupos indígenas. Al respecto, tenemos que lamentar la poca información que arrojan los censos en lo que corresponde a estos grupos.

Estudios específicos sobre la problemática indígena ilustran que los países donde hay más población indígena (Guatemala, México, Ecuador, Bolivia y Perú) muestran cifras porcentuales de analfabetos, mayores. 1/

Sólo dos países han incorporado en sus últimos Censos de Población características correspondientes a los grupos indígenas: Guatemala y Panamá. Ello limita la planificación y la localización de los programas de desarrollo. Con frecuencia hay que recurrir a simples estimaciones que no siempre revelan una realidad confiable.

Existen vacíos de información a nivel de los programas de desarrollo rural integrado, área en la que se encuentra la mayor concentración de estos grupos lo que hace absolutamente necesario contar con mejores datos e informaciones para el análisis de esta población.

1. Gonzalo Rubio: "La Cuestión Indígena de América" - Orbe - México, 1977.

Ilustramos sin embargo, la situación que presentan los dos países mencionados y su contraste con la población total analfabeta.

Año Censo	País	Total poblac. de 10 y más (miles)	Tasa prome. de Analfab.	Rango de dispersión de las Tasas	
1973	Guatemala tot.	3.520,7	51,8%	22 departamentos	21,1% - 80,2%
	Pob. Indíg.	1.510,2	76,2%	22 departamentos	59,0% al 91,7%
1970	Panamá total	981,2	20,6%	9 provincias	8,2% al 47,3%
	Pob. Indíg.	75,7	78,7%	6 provincias	66,6% al 94,6%

La situación entre los dos países presenta una diferencia en cuanto a la presencia de grupos indígenas, ya que en el caso de Guatemala esta población se encuentra en sus 22 departamentos mientras que en Panamá sólo se da para el caso de 6 de sus 9 provincias. 1/

2. NIVEL DE INSTRUCCION DE LA POBLACION

2.1 Avances registrados en la última década

En esta última década en la América Latina y el Caribe se efectuaron cambios notorios que provocaron mejoras en los sistemas educativos, como ya se ha comentado en la primera parte del documento; ello ha significado entre otros un aumento del nivel general de la escolaridad y de los niveles culturales. Es así como entre 1970 y 1977 la población escolarizada pasó de 55 a 78.7 millones de alumnos en los tres niveles; el analfabetismo de los adultos bajó entre 1970 y 1980 de un 27.7% al 20%; y la tasa de repitencia de los 5 primeros años de primaria bajó de 15,7% a 13.6% entre 1970 y 1975. La deserción viene también reduciéndose en forma continua y paulatina; en 1960 de cada 100 niños que entraban a primaria 37 llegaban a cuarto grado y 26 al quinto, mientras que de los que entraron en 1970, 47 llegaron al cuarto grado en 1973 y 41 al quinto en 1974.

Estos esfuerzos sistemáticos y profundos paresen haberse continuado en la década de los ochenta y demuestran la determinación de los países por avanzar hacia la solución de estos problemas, así como la capacidad de la región para combinar sus recursos multinacionalmente a través de programas como los de la OEA y de otros organismos internacionales con tal propósito.

1. Fuente: "Los Déficit Educativos en América Latina y el Caribe".
Serie Atlas PREDE - OEA, mayo 1979.

2.2 Persistencia de los déficit educativos

Según uno de los más recientes y completos análisis estadísticos realizados ^{1/} en base a los censos (Cota 1970), la gran mayoría de la población adulta en la región tiene un nivel de instrucción relativamente bajo. En 22 de 24 países, con datos disponibles, más del 75% de la población adulta de 25 años y más, no había alcanzado un nivel de instrucción que sobrepasara la educación primaria, lo cual se acentúa en las zonas rurales; 11 países habían alcanzado entre un 10 y 20% de su población con instrucción secundaria (Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guyana, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay. Solo 2 países sobrepasaron el 25% de su población con estudios de educación secundaria: Chile con 26,6% y Barbados que se destaca como el único país donde alrededor de los dos tercios de la población tiene educación secundaria (64,0%).

Por otra parte, 13 de los 24 países tienen menos del 2% de su población con un nivel de instrucción superior. Con el 2% están Paraguay (1972) y Brasil (1970). Superior a este porcentaje, y en orden ascendente, tenemos: México, 2,6% (1970); Ecuador, 3,22% (1974); Colombia, 3,3% (1973); Chile, 3,8% (1970); Argentina, 4% (1970); Panamá, 4,2% (1970); Perú, 4,5% (1972); Costa Rica, 5,8% (1973) y Uruguay, 6,3% (1975).

Sin embargo, a pesar del crecimiento y éxito logrados, todavía persisten importantes contingentes de niños que no son atendidos dentro de los sistemas educativos, los cuales en el corto plazo pasarán a engrosar los contingentes de analfabetos.

Los datos sobre el nivel de instrucción reflejan la situación en cuanto a la analfabetización; ya que, sin duda, existe una fuerte correlación entre el porcentaje de analfabetismo y el de su bajo nivel de instrucción.

Por otra parte, a pesar del significativo crecimiento de matrículas entre los años 1960 y 1977 el problema persiste. Estos pasaron de 30,5 millones a 78,7 millones de alumnos en todos los niveles de enseñanza; lo cual significó un incremento absoluto de 48,2 millones, con una tasa anual del 5,7%. El volumen de este crecimiento se distribuyó de la siguiente manera en este período, entre los tres niveles de enseñanza:

Educación Primaria o básica	1960 - 1977	33,2 millones
Educación Media	1960 - 1977	11,3 millones
Educación Superior	1960 - 1977	3,7 millones. ^{2/}

1. Evolución cuantitativa y proyecciones de matrícula de los Sistemas Educativos de América Latina y el Caribe - UNESCO - ED-79-MINEDLAC/Ref. 2 -Cuadro No.6.

2. Doc. OEA/Ser./T11 GTC/15-80 - Agosto 1980.

Sin embargo, existen aún importantes contingentes de niños de 6 a 11 años que han quedado sin instrucción en el período 1970-77, ellos representan alrededor de 11 millones. 1/ A lo anterior debe agregarse el problema de la deserción escolar. Según cálculos recientes de cada 1000 niños inscritos en la escuela primaria sólo alrededor de 500 llegarían hasta 4o. grado. Si a esto se agrega la población juvenil no escolarizada o que abandonó prematuramente el sistema escolar, se llega a un total de 70 millones de personas que requieren esfuerzos especiales de atención que les permitan un mínimo nivel educativo.

Las cifras de los grupos sin instrucción de 5-14 años que muestran los censos de la cota 70, no son en absoluto alentadoras, por el contrario (ver Cuadro 7), en ellas se observan nuevamente marcadas disparidades entre los países de la región, en las áreas urbanas y rurales, y en los grupos indígenas. No se cuenta con datos mas recientes pero se estima que la situación no ha cambiado fundamentalmente.

CUADRO 7

POBLACION SIN INSTRUCCION DE 5-14 AÑOS - CIFRAS ABSOLUTAS Y RELATIVAS

Pte. Censo de Población					Rango Disper.
Cota del % - Act. de	%	%	%	Total	Disper. Interna
los Déficit Educ.	5-9	10-14	5-14	Miles	Nacional (%)
1. Argentina	22,9	1,9	12,7	569,6	8,8 - 82,2
2. Bolivia	a/i				
3. Brasil	78,4	31,9	56,6	14.256,3	31,7 - 82,2
4. Colombia	41,7 a/	15,4	25,7 a/	1.207,7	11,6 - 36,7
5. Costa Rica	34,9 b/	3,0	17, b/	88,5	15,1 - 21,9
6. Chile	47,2	4,0	26,8	631,7	22,5 - 34,1
7. Ecuador	19,9 b/	30,5	54,2	502,2	35,5 - 68,6
9.1 Guatemala Total	73,1 a/	43,6	55,4	628,6	38,2 - 85,0
9.2 Guatemala Indígena	88,4 a/	66,7	75,5	364,5	57,1 - ,6
10. Honduras	77,2 a/	31,5	49,8	305,4	33,4 - 69,0
11. México	65,5 b/	19,0	41,6	5.167,6	26,0 - 60,
12. Nicaragua	73,9 b/	41,8	57,3	294,7	38,4 - 75,7
13.1 Panamá Total	56,1 b/	9,4	32,4	111,4	24,6 - 54,3
13.2 Panamá indígena	87,6	50,1	84,0	14,4	55,5 - 98,5
14. Paraguay	30,6 a/	6,4	16,0	86,5	7,7 - 33,0
15. Perú	59,7	12,2	37,9	1.416,4	21,7 - 56,0
16. Uruguay	2,2 b/	0,5	1,2	5,4	0,9 - 1,4
17. Venezuela	s/i	s/i	s/i	37,0 c/	20,3 - 60,4
c/					
18. Barbados	0,9	0,1	0,5	0,3	0,1 - 1,2
19. Dominica	3,2	0,3	1,9	0,4	0,7 - 3,1
20. Grenada	1,8	0,3	1,1	0,3	0,5 - 3,0
21. Jamaica	11,3	0,5	6,5	35,	,8 - 10,7
22. St. Lucia	10,0	2,0	6,5	2,0	3,0 - 9,0
23. Trinidad y Tobago	4,8	0,6	2,8	7,6	1,1 - 3,6
24. Haití	80,3	65,7	73,1	862,1	67,0 - 80,0
25. Rep. Dominicana	49,2	20,6	35,9	441,6	23,6 - 47,0
26. Suriname	7,6	8,3	7,9	9,0	7,6 - 8,3

- a. 7 a 9 años.
b. 6 a 9 años.
c. 7 años y más.

Fuente: Act. - Deficits Educativos en América Latina y Caribe. Cota de 1970.

II. DESCRIPCION DINAMICA DEL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO

1. PLANTEO GENERAL

Cuando se analiza la dinámica del fenómeno del analfabetismo se comprueba que en la mayoría de los países el mismo se reduce en los grupos de edad más jóvenes, y ese mejoramiento es atribuido a la mayor cobertura alcanzada por el sistema formal primario, sobre todo en las dos últimas décadas.

Profundizando en este análisis se puede distinguir, de acuerdo al fenómeno educativo cultural que ha dado origen al mismo, distintos grupos que sufrirán el analfabetismo, y se podría de esa manera definir mejor las perspectivas y estrategias que deberían seguirse para cada grupo.

1. Los adultos analfabetos actuales, nunca alfabetizados.
2. Los adultos analfabetos actuales, alfabetizados en algún momento de su vida pero que han perdido por desuso esa capacidad.
3. Los adultos alfabetizados en algún momento pero cuya alfabetización se ha vuelto inadecuada por haber aumentado el requerimiento mínimo por cambios tecnológicos o culturales. .
4. Los menores de 15 años que nunca reciben servicio educativo formal (nunca escolarizados).
5. Los menores de 15 años que habiendo logrado ingresar a la escuela, no logran alcanzar un mínimo educativo fundamental, o sea completar el 4o. grado elemental.

Así como cada uno de los grupos tiene características distintas en cuanto a su déficit educativo, así también cada uno de ellos requiere estrategias diferentes para superar su analfabetismo presente o futuro.

2. LOS ADULTOS ANALFABETOS ACTUALES, NUNCA ALFABETIZADOS

Cuantitativamente este grupo es probablemente el mejor reflejado por las cifras de los censos que se analizan en el capítulo II. De esas cifras surge claramente una conclusión: que la mayoría de ellos habitan en zonas rurales. Sin embargo, esa aparente homogeneidad cubre una variedad de situaciones que deberían tenerse en cuenta en el diagnóstico y estrategia de los planes de alfabetización.

Esas situaciones o condicionantes podrían dividirse en dos tipos: situaciones o condicionantes ambientales de cada grupo y situaciones personales.

Entre los condicionantes ambientales se destacan:

- a) las lingüísticas. La condición de entorno bilingüe, en donde existe una lengua autóctona y otra nacional, implica situaciones muy distintas según la relación entre las mismas, la importancia de ambas para el mantenimiento o cambio de sistemas sociales y productivos, la riqueza literaria (en sentido amplio del término) y su capacidad de ser transcrita simbólicamente.
- b) las socio-económicas. El estilo de desarrollo imperante en cada zona, las oportunidades sociales y económicas y especialmente de trabajo y empleo así como el tipo de requerimiento de alfabetismo que ellas requieran y posibiliten, y
- c) las institucionales. Aun en las zonas de población más dispersa y producción más primitiva, los lazos y redes institucionales y organizativos (familia extensa, tribu, organizaciones comunitarias, etc.) deben ser tomados en cuenta para que sean factor positivo de los esfuerzos de alfabetización, de acuerdo a la naturaleza de los mismos, al papel que cumplen y a las posibilidades que para ellas abra la alfabetización.

Entre las condicionantes personales se destacan:

- a) La historia cultural educativa de la persona. Sus esfuerzos, logros y frustraciones en alfabetización, y sus habilidades y destrezas que deben ser instrumentos y basamentos sobre los cuales realizar toda educación futura, tanto en lo cognitivo, como en lo práctico, y en lo afectivo.
- b) La aptitud física personal. Las capacidades de visión, destreza manual, nutrición y salud en general, influyen directamente en la capacidad y tipo de aprendizaje.
- c) la realidad de oportunidades de aprendizaje, tanto en cuanto a acceso a los servicios docentes, horas del día disponible, relaciones familiares contribuyentes u obstaculizantes del aprendizaje, etc.

3. LOS ANALFABETOS POR FALTA DE UTILIZACION DE SUS FACULTADES (O POR DES[SO])

En este grupo, siendo válida la consideración de lo enumerado para los nunca alfabetizados, hay dos condiciones que cobran una importancia especial:

1. La posibilidad concreta de acceso a materiales (libros, folletos, manuales de instrucciones, etc.), es decir, la existencia de lo que se llama "clima literario" (en un sentido amplio) y que son relevantes para las situaciones concretas de individuos sean productivas, de prácticas sanitarias o de necesidades espirituales.
2. Las condiciones personales de recuperabilidad de las destrezas de lecto-escritura o alfabéticas, tanto en el sentido de que muchos de los elementos subsisten en el individuo, pero también que la pérdida por desuso pueden haber creado condiciones psicológicas que deben superarse (desconfianza, pérdida de autoestima, desinterés, etc.).

4. LOS ALFABETIZADOS CUYAS DESTREZAS SE VUELVEN INSUFICIENTES PARA EL MINIMO REQUERIDO

Este fenómeno se vuelve cada vez más común a medida que las distintas regiones de los países se insertan en procesos de transformación cultural y tecnológica cada vez más avanzados.

Frente a él, deben considerarse, planes de actualización permanente de los alfabetizados tomando en cuenta que los alfabetizados ya tienen una capacidad de apropiación y expresión alfabética, y que por consiguiente, la diferencia puede llenarse utilizando medios no tradicionales y enfatizando la conexión de ese esfuerzo con la obtención de ventajas concretas para el individuo.

III ESTRATEGIAS PARA LA OBTENCION DE UN MINIMO EDUCATIVO FUNDAMENTAL

1. PLANTEO GENERAL

Tanto entre sí como internamente los países de América Latina y el Caribe poseen, como se ha visto a lo largo de este documento, situaciones distintas que son englobadas bajo el concepto de analfabetismo. Igualmente, las estrategias de desarrollo y los tipos de crecimiento de demanda educativa varían y seguirán siendo diferentes en los próximos años. Por consiguiente no es posible pretender llegar al detalle de estrategias específicas para toda la región y para cada país. Algunos lineamientos se encuentran fijados ya en las propuestas de Orientaciones Programáticas del PREDE, a partir de 1984, y en particular en el Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREDAL), actualmente en ejecución.

Es posible sin embargo, indicar algunas líneas de tipo general que pueden ser traducidas a la situación concreta nacional o del grupo social en cuestión. En ese sentido aparece como criterio relevante de diferenciación aquellas estrategias destinadas a la educación permanente de los adultos y su alfabetización, de aquellas destinadas a la solución de las insuficiencias del sistema educativo para universalizar el logro de un mínimo educativo fundamental desde la niñez.

2. CON RESPECTO A LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

1. La política de alfabetización y el planeamiento que ella implica, deben integrar las necesidades nacionales con las que son percibidas por los grupos sociales que requieren atención prioritaria. Ningún proceso de alfabetización puede ser eficaz si estos grupos no asumen que la alfabetización sirve a sus propias necesidades concretas en términos de posibilidades reales de mejoramiento. Para que esas posibilidades sean efectivas, deberán estar en concordancia con el tipo de desarrollo que se esté implantando y a las posibilidades reales que esa transformación genere por el hecho de alfabetizarse, sea en tanto que como ciudadano, que como trabajador, como generador de nueva actividad económica y como responsable de una familia.

2. La alfabetización no es sino un elemento de un proceso de educación permanente. Debe darse la base para la capacidad de comprensión y de expresión plena del individuo en sus distintos papeles sociales, entendiéndose, además, que en el actual proceso de transformación de nuestras sociedades ese mínimo básico va aumentando y haciéndose más complejo.

3. La alfabetización debe basarse en la realidad cultural y en las habilidades simbólicas y cognitivas propias. Así como la inserción del analfabetismo en la problemática económica debe hacerse en función de percepciones del individuo y de las posibilidades concretas del entorno, la inserción del analfabetismo en lo cultural debe fundamentarse en las escalas de valores y motivaciones culturales del grupo meta y en el aprovechamiento de sus capacidades de comunicación social. Las políticas de tipo lingüístico que abarcan al sistema alfabetizador del grupo alfabetizado, deben ser de complementación y desarrollo, y no de enfrentamiento y supresión. En este sentido, debe considerarse la eficacia de la participación de los adultos e instituciones locales y comunitarias en la definición de las estrategias de implementación de los programas y la evaluación de los logros.

4. La proporción del analfabetismo en cada país y la capacidad de movilización de recursos sociales --y no solamente del sector educativo-- son factores importantes para el dimensionamiento en el tiempo, de los programas de alfabetización. Las experiencias desarrolladas en la región, tanto en campañas masivas de acción rápida como en acciones de plazo medio y largo, muestran una diversidad de resultados. Sin embargo, parece siempre importante para el éxito, un alto nivel de movilización de recursos no tradicionalmente educativos y la conciencia de que se trata de una tarea nacional de carácter permanente.

5. Para que la alfabetización sea eficaz y tenga efecto duradero debe apoyarse en una infraestructura que no sólo proporcione a los alfabetizados la posibilidad posterior de acceso a materiales de lectura, sino que también gratifique su deseo de aprender, su esfuerzo de expresión y permita aprovechar mejor los contenidos de los medios de información masiva, ampliando sus horizontes en términos de sus necesidades concretas.

6. En los grupos carentes y marginados y especialmente en zonas rurales, la alfabetización se complementa, en cuanto al logro de sus objetivos, con la realización de otros programas que remedien problemas urgentes y angustiosos (salud, nutrición, transporte, etc.), y que abran nuevas posibilidades en el aprovechamiento de los recursos de agua y costas marinas; de creación de nuevas tecnologías, diseños artesanales e industriales, nuevos mercados y formas de comercialización).

7. En la mayoría de los casos el manejo de las matemáticas elementales para transacciones básicas comerciales o para el cálculo económico o de producción, debe ser un objetivo íntimamente ligado a la alfabetización. En el mismo sentido la capacidad de lectura de mapas, planos, instrucciones, etc. se hacen más centrales como objetivos de curriculum en la medida que los distintos sectores de la población se conectan con los sectores modernos de la producción y del consumo.

8. Dado que gran parte de los que ingresan a la fuerza de trabajo lo hacen en el sector informal de la economía, y que es en ese sector donde actúan la mayoría de los analfabetos, la vinculación de la alfabetización con la capacitación laboral debe tomar en cuenta las necesidades que en materia de destrezas y habilidades presenta ese sector.

9. Los planes deben considerar como grupo prioritario a las mujeres que viven en áreas rurales por ser ellas las más afectadas por el analfabetismo y dado su papel fundamental y multifacético en la vida rural, tanto en la familia como en los procesos productivos.

10. El analfabetismo como condición de vida es particularmente grave en los jóvenes. No sólo en términos cuantitativos sino también en el impacto negativo sobre su condición de ingresantes a la fuerza de trabajo (casi un millón de jóvenes analfabetos se incorporan anualmente a la fuerza de trabajo en la región). Además, porque su desocupación es causa de otros problemas sociales graves: delincuencia, alcoholismo, prostitución. En materia de estrategia estos grupos pueden ser motivados no sólo en términos de empleo productivo, sino también a través de actividades artísticas, recreativas y deportivas.

El desafío de erradicar el analfabetismo o disminuirlo significativamente, incluye la vinculación del proceso alfabetizador a la capacitación laboral y adecuarse a las condiciones de los adultos. Por este motivo las Orientaciones Programáticas del PREDE consideran como muy importante la apertura de oportunidades educativas a la población adulta, en general y en particular a los analfabetos.

3. CON RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS PARA LOGRAR UN MINIMO EDUCATIVO FUNDAMENTAL DESDE LA NIÑEZ PARA TODA LA POBLACION

Resalta de los análisis hechos a lo largo de este documento, que:

- 1) Las estrategias para lograr la cobertura inicial amplia del sistema escolar han producido resultados importantes, pero aún existe un sector significativo de los niños que no tiene posibilidad real de acceso a la escolarización. Si bien la falta o insuficiencia de locales escolares aún sigue siendo importante en algunas regiones alejadas, en general las estrategias deben actuar sobre otros problemas entre los que resaltan: la relevancia de la escuela para esos grupos marginados, la calidad de la enseñanza, la flexibilidad de los programas, la accesibilidad y la relevancia de los contenidos y materiales instruccionales, los costos familiares de enviar el niño a la escuela, y los problemas de alimentación y nutrición que limitan cualquier tentativa educativa.
- 2) El grave problema de la repetición y deserción prematura parece ser un frente de primera importancia para todos los países. Estudios recientes muestran los efectos e incidencia de los factores externos e internos sobre el fracaso escolar y de estrategias exitosas para actuar sobre aquellos que son modificables, sea desde el sector educativo o a nivel global.^{1/} La importancia de aprovechar este cúmulo de información para la acción está dada por el hecho de que las plazas escolares existentes en la mayoría de los países alcanzarían para una escolarización mayor de los niños en edad escolar. Las repeticiones y el ingreso postergado a la escuela sobrecargan al sistema.
- 3) Es importante para el aumento del éxito escolar de los grupos menos privilegiados ligar dichos esfuerzos con los que se realizan para que los padres logren tener niveles educativos fundamentales y puedan así estimular intelectualmente y comprometerse con mayor entusiasmo en la educación básica de sus hijos. Experiencias que han puesto énfasis en elevar la capacidad de los padres para estimular intelectualmente a sus hijos, han tenido éxito en edades que van desde el nacimiento hasta los preescolares y en los primeros años de escuela. De esta manera, es posible superar en un plazo corto lo que de otra manera implicaría tener que esperar una generación hasta que los padres alcancen los umbrales educativos básicos.

^{1/} E. Schiefelbein. "Elementos para una Discusión Sistemática de Estrategias que Consideren las Causas Externas e Internas del Fracaso Escolar". OEA/PREDE, Panamá, 1980.

- 4) Es igualmente importante el mejoramiento de la formación, régimen laboral y apoyo pedagógico a los docentes primarios, especialmente para aquellos que trabajen con poblaciones rurales o marginales urbanas.
- 5) Deben intensificarse los esfuerzos para la expansión y perfeccionamiento de los servicios educativos formales para atender a alumnos con incapacidades físicas o psíquicas, apoyando la creación y desarrollo de programas intersectoriales para la provisión de servicios especiales y el tratamiento de grupos con problemas serios de aprovechamiento escolar, y para establecer planes de acciones de tipo preventivo.
- 6) Igualmente parece apropiada la aplicación de nuevas tecnologías adecuadas al proceso enseñanza-aprendizaje, en especial aquellas desarrollables en los países en que van a ser aplicadas, posibilitando la operación de sistemas de enseñanza a distancia y de refuerzo al sistema formal; y la producción de programas y materiales curriculares para mejorar la calidad de la educación.
- 7) Nuevas formas de escolarización tanto en locales, horarios, calendarios escolares especiales, docentes, provisión de materiales y textos, relación con actividades productivas, estrategias lingüísticas, descentralización de la gestión y administración, participación de los padres y recursos comunitarios, han sido ensayos positivos no sólo para los grupos marginales, sino también para la mejoría general de la eficiencia tanto interna como externa de los sistemas.

4. CON RESPECTO A LA INCORPORACION DE LA EDUCACION BASICA Y DE ADULTOS AL DESARROLLO GENERAL SOCIOECONOMICO

En cuanto a la inserción máxima de los esfuerzos de alfabetización de adultos y la universalización de la educación básica con los procesos socioeconómicos de cada país y de la región, sea a través de acciones propias del sector educativo, sea por acciones intersectoriales, deberán enfatizarse ciertos lineamientos generales los cuales han sido ya incorporados en las propuestas de Orientaciones Programáticas del PREDE. A este respecto se debe:

- 1) Vincular los procesos educativos formales y no formales con los requerimientos del mercado de trabajo, respetando las exigencias de la formación integral del estudiante. Apoyar la programación y diseño de programas innovadores o de efecto multiplicador relativos al perfeccionamiento laboral del sector informal de la economía y de capacitación de trabajadores urbanos y rurales, en especialidades y áreas geográficas que se consideren de particular interés o urgencia. Promover

programas de renovación curricular en los distintos niveles y modalidades de la educación técnica; la incorporación de la capacitación laboral en los programas de alfabetización y de educación de adultos; y, en general, acciones de asistencia técnica, capacitación de instructores y determinación de necesidades y relaciones específicas que contribuyan a la adecuación y relaciones y de acercamiento entre los procesos productivos, trabajo y empleo, por una parte, y la actividad escolar, académica o de capacitación, por la otra.

- 2) Apoyar y promover proyectos integrados e intersectoriales que aborden y relacionen procesos educativos con problemas estratégicos del país o región en que el proyecto se sitúa y que contengan elementos novedosos, multiplicadores y de difusión que faciliten el aprovechamiento, reproducción y difusión de la experiencia. Dichos proyectos podrían tratar, según los casos, junto a un claro objetivo y componente educativo, actividades integradas de desarrollo rural, acciones que promuevan alimentación suficiente para la población, medidas de protección del medio ambiente, desarrollo de nuevas formas productivas, y acciones de mejoramiento de niveles sanitarios y de higiene.
- 3) La importancia de poner los recursos académicos y de investigación y desarrollo de las universidades al servicio de los planes de alfabetización, educación básica universal y conexión entre las mismas y los planes de desarrollo integral o sectorial de sus zonas de influencia.
- 4) El aprovechamiento en los procesos educativos de distintos niveles y modalidades escolarizados o no, de agentes tales como la familia, e instituciones y agrupaciones y sociales para obtener, tanto la participación de dichos grupos en la actividad educativa como su colaboración en el enriquecimiento de los currícula y en el acercamiento entre las instituciones educativas y la vida comunitaria o individual.

IV. AREAS DE COOPERACION INTERNACIONAL COMO COMPLEMENTO DE LAS ACCIONES NACIONALES

Cualquier esfuerzo para abordar los temas antedichos requerirá de una acción concertada y extraordinaria de cooperación internacional que tendría que abordar los siguientes puntos:

- 1) Una acción concertada y multinacional tendiente a apoyar a los países en sus esfuerzos para proporcionar un mínimo educativo fundamental a toda su población, niños, jóvenes y adultos que les permitan disponer de las herramientas educativas, culturales y de capacitación básica para ser actores de un proceso de desarrollo integral.

Las experiencias de la OEA y otros programas de cooperación demuestran la necesidad y posibilidades de la cooperación técnica en este campo, aprovechando la capacidad técnica ya existente en la región para elaborar programas innovadores, fortalecer los cuadros técnicos, mejorar la formación de maestros, incorporar nuevas metodologías, diseminar experiencias exitosas, etc.

- 2) Asistencia técnica a los Ministerios de Educación y Planificación en la elaboración de diagnósticos de necesidades y planeamiento, organización e implementación de programas tendientes a superar los déficit educativos de la población adulta. La experiencia concreta recomienda la elaboración de programas estructurados con metas a corto plazo --tales como programas de alfabetización y capacitación laboral acelerada en sectores prioritarios desde el punto de vista del desarrollo social y económico del país --a mediano plazo-- a través de una acción intersectorial interinstitucional que ofrezca oportunidades efectivas de promoción de la población adulta-- y a largo plazo-- de manera que en un lapso no mayor de 10 años, se tenga en funcionamiento un sistema nacional de educación de adultos, amplio, flexible e integral que ayude a superar en forma duradera el analfabetismo en los adultos.
- 3) Asistencia técnica y cooperación multinacional en el enfrentamiento de los problemas de deserción y repetición escolar y mejoramiento cualitativo de la enseñanza primaria de por sí y en la medida en que todo esto es factor principal del problema del analfabetismo.
- 4) Programas de cooperación internacional que permitan la continuidad de los esfuerzos de alfabetización para que el postalfabetizado o neo lector pueda mantener, integrar y aprovechar su capacitación en su vida socioeconómica.
- 5) Asistencia técnica y entrenamiento especializado para formación y perfeccionamiento docente tanto en los niveles de educación básica laboral, como específicamente en el campo de la educación de adultos, especialmente rural.
- 6) Asistencia técnica e intercambio de experiencias, entrenamiento e investigación para la renovación de contenidos, materiales y procesos, tanto en lo relativo a la educación básica como a la educación adulta en sus distintas alternativas de atención.
- 7) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para favorecer la aplicación de tecnologías educativas al proceso de enseñanza aprendizaje, en especial de las innovaciones tecnológicas fácilmente desarrollables en los países de la región, que posibiliten la creación y operación de sistemas de enseñanza a distancia y la producción de programas y materiales curriculares que coadyuven al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

- 8) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para desarrollar estudios y proporcionar asistencia técnica sobre costos y financiamiento de la educación, especialmente aquellos que promuevan una aplicación racional de los recursos de que se dispone, que sustenten una asignación presupuestaria más equitativa, sirvan de base a proyectos significativos con financiamiento externo y permitan identificar el aporte del sector educativo al desarrollo económico y social.
- 9) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para elaborar, implementar y evaluar la ejecución de planes de desarrollo educativo y proyectos de inversión a mediano y largo plazo, como instrumentos de ordenamiento y ampliación de la acción normativa de los Ministerios de Educación y coordinación de los esfuerzos educativos públicos y privados en el marco del desarrollo global; formular los estudios que sirvan de base a dichos planes y proyectos, y establecer mecanismos de conexión horizontal y vertical entre los distintos niveles, ramas y modalidades del sistema educativo.
- 10) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para el establecimiento de mecanismos administrativos que aseguren una mayor eficiencia, flexibilidad y descentralización de los sistemas educativos y faciliten una mejor ejecución y control de los planes del sector. Promover la participación y cooperación de los diversos grupos sociales en la gestión educativa.
- 11) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para apoyar experiencias de nuclearización y regionalización, que incluyan aspectos de planeamiento, administración, investigación e información y desarrollo curricular a fin de asegurar una atención educacional efectiva a poblaciones rurales, marginales o de zonas deprimidas o alejadas. Promover la expedición de normas legales, técnicas y administrativas que permitan una racional desconcentración y descentralización de la educación de acuerdo a las características y necesidades de los distintos países y regiones.
- 12) Asistencia técnica y desarrollo de la cooperación multinacional para favorecer el desarrollo de la capacidad de investigación en el sector educativo para que su perfeccionamiento se fundamente en el conocimiento científico de sus propias realidades. Apoyar investigaciones en temas educacionales prioritarios que faciliten la toma de decisiones y el mejoramiento de los sistemas, en aspectos tales como evaluación de innovaciones educativas, papel educativo de los medios de comunicación masiva, tendencias de los sistemas educativos en distintos aspectos de logros y avances alcanzados, análisis del analfabetismo y otros problemas de iguales características.

PREGUNTAS Y DIALOGO CORRESPONDIENTE AL 8 DE OCTUBRE DE 1987

Vargas Vega

La falta de
una perspectiva
regional

La idea de este panel no es repetir lo que ya se ha venido diciendo todos estos días, sino fundamentalmente centrar algunos de los temas más significativos, las preocupaciones más importantes que se nos han venido planteando en estos días de trabajo.

Señalar algunos aspectos que no han sido suficientemente esbozados, tratados y analizados y finalmente pensar en términos prospectivos y regionales. Con buen criterio, creo que Roly Pacheco era el que señalaba que muchos de los temas tratados o han sido excesivamente puntuales o en general, no se ha enfatizado la parte regional. Aquí lo que debiéramos intentar, entonces, es una visión que señalara aquellas cosas que no hemos tocado, que enfatizáramos lo que consideráramos los puntos más importantes y que todo aquello que digamos, en visión prospectiva, pudiera verse también desde una perspectiva regional.

El primer tema, indudablemente, parte de una pregunta que todos nos hemos hecho: especialistas, directores de programas, como maestros, como gente dedicada a la educación de adultos:

El año 2000
sin analfabetos

¿Es posible llegar al año 2000 sin analfabetos?

¿Es posible que la Región Latinoamericana venza este desafío?

Para contestar a esta pregunta durante todos estos días nosotros hemos tratado los grandes marcos de referencia: la acción Estatal y la acción de los organismos no gubernamentales. Una de las ideas, posiblemente más relevantes en estos dos sectores, es señalar que necesariamente no hay exclusión entre ellos para enfrentar el problema del analfabetismo.

El estado y las organizaciones no gubernamentales tratarán de concurrir para lograr una educación que eficazmente enfrente el analfabetismo. Esta modalidad llamada educación de la solidaridad deber ser nuestro primer tema.

13) Para ello los países han recomendado además, que se inicien o se refuercen y aceleren acciones concretas de cooperación técnica multinacional:

- Para mejorar la eficacia de la gestión educativa;
- Para promover la educación preescolar en los sectores más desfavorecidos;
- Para aprovechar eficazmente tecnologías educativas contemporáneas; facilitando la acción docente;
- Para promover la regionalización educativa, como elemento que permita favorecer a las regiones más disminuidas y acercar la gestión educativa a sus usuarios;
- Para crear sistemas de organización e intercambio de información relativa a la producción y uso de materiales de fácil lectura, y a la alfabetización en general;
- Para estimular la realización de investigaciones comparadas sobre lenguaje, actitudes, procesos de aprendizaje, etc;
- Para estimular al sector privado en la preparación de materiales escritos para neo-lectores, así como en su producción y disseminación.

Doc. 0577K
EDU/EETPES:ga

13a. REUNION TECNICA DE ADULTOS DEL PREDE

SEMINARIO MULTINACIONAL
SOBRE REFLEXIONES CRITICAS EN TORNO DE LA
ALFABETIZACION DE LAS AMERICAS

Buenos Aires, Argentina, Octubre 1-9 de 1987

PREGUNTAS Y DIALOGO CORRESPONDIENTE
AL 8 DE OCTUBRE DE 1987

Panel

Integrado por:

Raúl Vargas Vega
María Teresa Sirvent
Juan Millán
Manuel Argumedo
Pedro Demo
Luis Benavidez



Ministerio de Educación y Justicia



Organización de los Estados Americanos



CONAFEP
Comisión Nacional de
Alfabetización Funcional y
Educación Permanente

PREDE
Programa Regional de
Desarrollo Educativo

PREDAL - Proyecto Regional de Educación de Adultos.

PREGUNTAS Y DIALOGO CORRESPONDIENTE AL 8 DE OCTUBRE DE 1987

Vargas Vega

La falta de
una perspectiva
regional

La idea de este panel no es repetir lo que ya se ha venido diciendo todos estos días, sino fundamentalmente centrar algunos de los temas más significativos, las preocupaciones más importantes que se nos han venido planteando en estos días de trabajo.

Señalar algunos aspectos que no han sido suficientemente esbozados, tratados y analizados y finalmente pensar en términos prospectivos y regionales. Con buen criterio, creo que Roly Pacheco era el que señalaba que muchos de los temas tratados o han sido excesivamente puntuales o en general, no se ha enfatizado la parte regional. Aquí lo que debiéramos intentar, entonces, es una visión que señalara aquellas cosas que no hemos tocado, que enfatizáramos lo que consideráramos los puntos más importantes y que todo aquello que digamos, en visión prospectiva, pudiera verse también desde una perspectiva regional.

El primer tema, indudablemente, parte de una pregunta que todos nos hemos hecho: especialistas, directores de programas, como maestros, como gente dedicada a la educación de adultos:

El año 2000
sin analfabetos

¿Es posible llegar al año 2000 sin analfabetos?

¿Es posible que la Región Latinoamericana venza este desafío?

Para contestar a esta pregunta durante todos estos días nosotros hemos tratado los grandes marcos de referencia: la acción Estatal y la acción de los organismos no gubernamentales. Una de las ideas, posiblemente más relevantes en estos dos sectores, es señalar que necesariamente no hay exclusión entre ellos para enfrentar el problema del analfabetismo.

El estado y las organizaciones no gubernamentales tratarán de concurrir para lograr una educación que eficazmente enfrente el analfabetismo. Esta modalidad llamada educación de la solidaridad deber ser nuestro primer tema.

María Teresa
Sirvent

Estado y ONG
Educación de
Adultos y Edu-
cación Popular

En relación con este tema que nos plantea Raúl, el seminario ha considerado que, primero ambos ámbitos deben concurrir para una acción educativa de adultos y educación popular, segundo que ambos ámbitos presentan tantos factores o mecanismos dinámicos como también inhibidores, tercero que en caso de las organizaciones no gubernamentales se reconocen sus aporte en términos de metodologías, procesos pedagógicos, uso de materiales y recursos, estilos participativos, formas institucionales de organización y financiamiento, cuarto en caso de las organizaciones no gubernamentales es posible identificar en algunas situaciones de la región la presencia de obstáculos, específicamente en cuanto a las estructuras institucionales y relaciones sociales asociados a modelos reproductores de estilos autoritarios y de dominación .

Superación de
antinomia Estado
-Sociedad Civil

Sugerencias a
la OEA y los
Estados Miem-
bros

Se recomienda entonces de manera general superar las antinomia Estado versus sociedad civil como dos instancias opuestas o antagónicas, resaltando la importancia de lograr una articulación de acciones sobre la base de situaciones históricas y actuales, diferenciadas de cada país o región y para ellos se sugiere tanto a la OEA como a sus estados miembros estimular: primero el análisis de diversas estrategias de vinculación estado, sociedad civil teniendo en cuenta la heterogeneidad nacionales y regionales, segundo el análisis y sistematización de experiencias de vinculación, estado - sociedad civil, a la luz de una futura sociología política de la educación de adultos y la educación popular, tercero el análisis y sistematización de los aportes de las organizaciones no gubernamentales a la educación de adultos y a la educación popular, cuarto la identificación y análisis de presencias de mecanismos inhibidores en las organizaciones no gubernamentales y de estrategias de acción posible para su superación.

María Teresa
Sirvent

Hasta aquí a mi entender serían los puntos que más resaltan de esta problemática y que de una manera u otra, algunos más otros menos, han sido considerados en este seminario por todos nosotros.

Puntos a tratar
en un futuro
encuentro

Desde mi punto de vista y en relación con lo anterior entre los temas que tal vez se necesitarían enfatizar para una futura reunión o un futuro encuentro o cada uno dentro de sus estados o dentro de sus experiencias sería por un lado analizar mejor el posible rol diferenciado de las agencias estatales y de los organismos no gubernamentales en la educación de adultos y en la educación popular y por el otro lado en términos de uno de los puntos que señalé anteriormente sobre el análisis y evaluación de posibles estrategias o mecanismo de vinculación, tener en cuenta como interrogante si es posible una intervención del estado a través de mecanismos que estimulen la potencialidad educativa de las organizaciones no gubernamentales y no su desmovilización, especialmente en aquellos países de la región que no sería el caso de Nicaragua caracterizada por: estructuras económicas y políticas capitalistas y dependientes.

Vargas Vega

Preguntas
esenciales

Muy bien, dentro de ese marco general también hemos derivado a las preguntas que son esenciales, ¿de qué medios disponemos para erradicar el analfabetismo, para luchar contra el analfabetismo? Julio Salgado ha hecho referencia, al gasto y a la inversión abundante en la educación de adultos.

Sin embargo, a lo largo de estos días, nosotros hemos ido viendo visiones de pesimistas y protestatarias en relación con los medios de que se dispone para enfrentar la lucha contra el analfabetismo: medios financieros, medios técnicos, medios didácticos, medios económicos. En concreto, ese amplio panorama. ¿Cuánto dinero podremos tener? ¿Qué técnicas, qué estrategias debemos emplear? ¿Qué debiéramos hacer con respecto a los materiales educativos? Son todas cuestiones acuciantes y problemáticas.

Los medios

Juan Millán

No sé bien porque me eligieron para contestar esta pregunta, pero en fin.

Reflexionar acerca de los medios con los que se cuenta o no se cuenta en nuestros países, para llevar adelante la alfabetización y la educación de los adultos, me conduce a tener presente las siguientes consideraciones.

En esta reunión ha quedado patentizado que no obstante la crisis económica y financiera que sufren nuestros países la tarea alfabetizadora ha continuado.

Calidad de la
Educación de
Adultos

Sin embargo aquí viene una pregunta en qué condiciones y de qué calidad es en la forma en que ha continuado esta tarea en el campo de la educación de los adultos? Hemos escuchado experiencias que buscan la creación y el desarrollo de alternativas, con la participación del sector popular y en esto parece ser que hay una abundante experiencia en términos de hacia dónde tiende la práctica de la educación de los adultos en algunos países de la región.

Educación de
Adultos y Sec-
tores populares

Sin embargo yo creo que lo importante sería entonces reconocer que la educación surja de los sectores populares y se construya a partir de los sectores populares, o sea que se dirija a los sectores populares en ambos casos, este tipo de educación requiere de medios y de recursos para poder ser realizada.

En este seminario también hemos conocido acerca de las múltiples alternativas, para la elaboración de los métodos y materiales didácticos que se emplean en la alfabetización y en la educación de los adultos, pero también se ha expresado en la necesidad de avanzar con mayor consistencia y profundidad en la explicación de los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Hemos aceptado aquí lo que ignoramos en torno a por ejemplo, formas en que los adultos construyen y conceptualizan el cálculo básico, también es mucho lo que conocemos, en torno a las estructuras que se ponen en juego por parte de los adultos para la adquisición y el desarrollo

Juan Millán

de las habilidades de la lectura y la escritura y así como éstas otras cosas.

Recursos

Entonces yo me pregunto, para dar respuesta a todos estos interrogantes hay alguien que tiene que estudiar, hay alguien que tiene que investigar y eso requiere de recursos, porque no es posible que solamente estemos planteando estudios y proyectos sin que pensemos en quiénes hacen estos proyectos, independientemente de que se opte por investigación participativa o todas aquellas modalidades de investigación. Hay investigadores, hay personas que tienen que vivir cotidianamente y que hay que pagarles para que hagan este tipo de investigaciones en consecuencia si queremos seguir avanzando en las investigaciones y en este tipo de estudios deberíamos tomar en cuenta este aspecto.

En diversos momentos he señalado la diversidad con la que nuestros países a través de sus gobierno dan respuesta a la demanda alfabetizadora. Así en algunos casos y a pesar de la crisis se han destinado recursos importantes para la educación de los adultos y en otros se muestra que en estos recursos hay tendencias decrecientes.

Gastos del sector público

Entonces podemos, encontrar, que en nuestros países es común encontrar insuficiencias aparentes o reales de estos recursos para encarar los compromisos. De esta manera los gastos del sector público en el marco de la crisis han disminuido y en gran medida obedecen estas disminuciones a dos factores.

Presión externa

Los factores internos, en donde cada gobierno decide como distribuye su gasto público o su gasto social. El otro más agobiante, son los factores externos, directrices de mecanismos de los organismos internacionales, que dan financiamiento. Concretamente los bancos obligan a que los gobiernos disminuyan el gasto en el sector educativo. Entonces en este marco creciente de empobrecimiento de los recursos que se destinan a la educación en general, ya a la alfabetización en particular, es que adquiere una

expresión muy contundente lo que decía Demo en su intervención.

Juan Millán

Desproporción
entre fines y
medios

El tipo de
alfabetización
que queremos
encarar

Recursos
malgastados

1% del gasto
armamentista

El señalaba que hay una desproporción entre los fines y los medios en suma para lograr una capacitación de excelencia seguir avanzando en el desarrollo de metodologías a partir de consideraciones críticas y considerando el momento histórico social así como para divulgar en el ámbito nacional y regional las experiencias y conocimientos generados, se requiere sin duda, compañeros, se requiere de recursos, de recursos para poder caminar con todo este tipo de cuestiones. Yo propongo para concluir que antes de decidir o responder si los recursos son o no suficientes tengamos muy claro que tipo de alfabetización queremos impulsar, para quién se dirige y con quiénes se está haciendo ésta alfabetización y cual es la dimensión de la población que va a ser beneficiaria o va a participar en esos programas de la alfabetización también tengamos presentes qué tipo de modelo pedagógico estamos optando, que tipo de auxiliares didácticos van a requerir estos modelos y sobre todo que la capacitación que se construya o que se enseñe responda a esos fines, a esos medios de que los estamos hablando dentro de un programa de alfabetización. Esto es como un primer paso para poder decidir si los recursos son o no suficientes. Lo segundo: hacer en nuestras instituciones y en nuestros países, un examen de conciencia, suficientemente autocrítico para detectar en dónde los recursos no están bien gastados y cómo la distribución de esos recursos, no es equitativamente en los marcos nacionales, en los marcos regionales y recomendaría, yo creo que sería consenso de este seminario, de que por lo menos el uno por ciento del gasto en investigación para producir armamentos tecnología sofisticada para la destrucción se dedique para la construcción educativa y que tan sólo el 1% de los intereses de la deuda que están pagando nuestros países al Fondo Monetario Internacional y otros bancos, se destine a una cuestión de gasto educativo. Llamo la atención sobre ciertas posiciones tecnocráticas como un disfraz progresista que

Juan Millán

Análisis de
metodologías

afirman que no se requiere o que los recursos financieros son lo más importante para la alfabetización, cuidado, eso es un peligro: desde luego que no hay que hacer mal uso de recursos, pero tampoco hay que llegar a la simpleza, de decir en un momento determinado que todo puede caminar con la imaginación y con la siempre demostrada solidaridad de los sectores populares de la sociedad para alfabetizar. Sugeriría que en las próximas reuniones se incluyera un tema que estuvo ausente en todo nuestro seminario; el análisis de las tecnologías que se emplean en la educación para adultos. Muchas gracias.

Vargas Vega

Como siempre apasionado y combativo hemos expuesto de esta pregunta de que medios disponemos, hemos dejado como un punto aparte, el problema de capacitación y la formación magisterial, es decir que el hombre es clave sobre quien pesa todo el destino posible de la alfabetización. Manuel Argumedo va a ser quien explore este tema.

Manuel Argumedo

El educador
protagonista de
la acción educativa

Bueno. Yo creo que la reunión reafirmó la importancia del educador como un protagonista de la acción educativa. Se recomendó en los debates de las sesiones plenarias y en las conclusiones grupales tener en cuenta tanto el compromiso político del educador como su formación científico-técnica y su representación del rol que le corresponde jugar en la situación de aprendizaje.

Principios
metodológicos
en la formación
docente

Avanzar en esta dirección implica repensar las estrategias de formación inicial y continua de los educadores de modo que se concrete los siguientes principios metodológicos que aquí fueron muy discutidos. Una vinculación explícita en primer lugar entre las propuestas técnicas y las opciones teóricas políticas en que esas propuestas se fundamentan. Este nos parece el único camino para escapar de la técnica como receta y dar al educador la posibilidad de utilizarla de manera creativa y crítica. En segundo lugar cuestionar la representación del maestro construida a través de la experiencia escolar de los futuros educadores de adultos y que responde de hecho a determinadas

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

propuestas educativas. Es sólo a partir de ese cuestionamiento que será posible avanzar en la construcción de un nuevo rol. En tercer lugar integrar teoría y práctica y en este sentido sin desconocer la importancia de la teoría, se recomienda ocuparse prioritariamente de incorporar de manera orgánica a la práctica los programas de formación y capacitación de educadores para recuperar un punto de equilibrio que nos permita superar posturas academicistas en las que tenemos tendencias a recaer con cierta facilidad. Por eso se afirmó como la opción más coherente intensificar acciones de capacitación en servicio, a partir de una reflexión permanente sobre la práctica educadora.

En cuarto lugar abrir los programas de formación de educadores a las organizaciones de la sociedad civil. Esto implica por una parte incorporar los aportes de la ONG en términos de la reformulación del rol del educador y de sus técnicas de trabajo menos formalizadas, pero por otra parte implica también dar una mayor participación en las organizaciones de educadores de adultos, en la formulación de las propuestas de acción especialmente en el nivel regional y local.

¿Cómo puede contribuir la OEA en esta tarea? Aparecieron varias propuestas en primer lugar sería sistematizar experiencias de formación de educadores y de acompañamiento o de capacitación en servicio que operacionalice en estos principios metodológicos. Se propuso inclusive que documentos de sistematización y evaluación de estas experiencias pudiesen dar origen a una próxima reunión para discutir problemas concretos que se presentan en esos intentos de operacionalizar las propuestas metodológicas que aquí hicimos. En segundo lugar la OEA podría apoyar experiencias de capacitación de capacitadores que discuten la elaboración y evaluación de programas de formación y capacitación en servicio que procuren hacer realidad esta propuesta metodológica.

En tercer lugar se encomienda a la OEA que solicite la elaboración de documentos que expliciten la vinculación entre posturas políticas y teóricas y técnicas e instrumentos de trabajo. Estos documentos creo que deberían estar escritos en un lenguaje muy claro, sencillo y hacer

Manuel Argumedo

referencia a experiencias concretas para que puedan ser utilizados en los programas de capacitación de educadores. Promover a nivel nacional y producir a nivel regional materiales que permitan un intercambio crítico de experiencias entre educadores de terreno, entre personas que trabajan en los programas de educación de adultos y de lo que ellos mismos sean autores. Sería conveniente aquí destinar incluso algunos de los recursos que hasta ahora se han utilizado en un intercambio entre técnicos para promover y apoyar este intercambio entre educadores de terreno concretamente.

En último lugar se recomendó dar una mayor participación, en los encuentros y reuniones técnicas, a los educadores que trabajan en terreno y yo creo especialmente que esta participación debería ser a través de las organizaciones de los educadores que los representan orgánicamente.

Pienso que sería conveniente también hacer un estudio serio sobre las condiciones de trabajo del educador de adultos y ver en que medida esas condiciones de trabajo actúan como un obstáculo para que los educadores asuman de hecho el nuevo rol que estamos aquí proponiendo y me parece importante aclarar que aquí entiendo condiciones de trabajo en un sentido bastante amplio, que, incluye por un lugar las condiciones materiales, el salario, la carrera profesional, pero también incluye las oportunidades de capacitación de apoyo técnico los niveles de participación en la definición de políticas educativas, etc.

Vargas Vega

Si hay una palabra que nos ha estado preocupando durante todos estos días, ya se imaginan ustedes, participación. ¿Cómo lograr que los programas de alfabetización, incorporen a la población de base, cómo lograr que la educación de adultos sea también educación popular?

Pedro Demo va a responder algunas de esas inquietudes.

Pedro Demo

Quería especificar acá nada más que tres puntos que me parecen importantes.

Importancia de la participación

El primero la insistencia sobre el fenómeno participativo. El alfabeto no es objeto es el sujeto propiamente. El estado, las organizaciones, los técnicos, y profesores son condiciones sólo de viabilización.

Manuel Argumedo

referencia a experiencias concretas para que puedan ser utilizados en los programas de capacitación de educadores. Promover a nivel nacional y producir a nivel regional materiales que permitan un intercambio crítico de experiencias entre educadores de terreno, entre personas que trabajan en los programas de educación de adultos y de lo que ellos mismos sean autores. Sería conveniente aquí destinar incluso algunos de los recursos que hasta ahora se han utilizado en un intercambio entre técnicos para promover y apoyar este intercambio entre educadores de terreno concretamente.

En último lugar se recomendó dar una mayor participación, en los encuentros y reuniones técnicas, a los educadores que trabajan en terreno y yo creo especialmente que esta participación debería ser a través de las organizaciones de los educadores que los representan orgánicamente.

Pienso que sería conveniente también hacer un estudio serio sobre las condiciones de trabajo del educador de adultos y ver en que medida esas condiciones de trabajo actúan como un obstáculo para que los educadores asuman de hecho el nuevo rol que estamos aquí proponiendo y me parece importante aclarar que aquí entiendo condiciones de trabajo en un sentido bastante amplio, que, incluye por un lugar las condiciones materiales, el salario, la carrera profesional, pero también incluye las oportunidades de capacitación de apoyo técnico los niveles de participación en la definición de políticas educativas, etc.

Vargas Vega

Si hay una palabra que nos ha estado preocupando durante todos estos días, ya se imaginan ustedes, participación. ¿Cómo lograr que los programas de alfabetización, incorporen a la población de base, cómo lograr que la educación de adultos sea también educación popular?

Pedro Demo va a responder algunas de esas inquietudes.

Pedro Demo

Quería especificar acá nada más que tres puntos que me parecen importantes.

Importancia de la participación

El primero la insistencia sobre el fenómeno participativo. El analfabeto no es objeto es el sujeto propiamente. El estado, las organizaciones, los técnicos, y profesores son condiciones sólo de viabilización.

Pedro Demo

En esto creo un mérito también de la OEA de haber insistido en estos años y continuar insistiendo en este aspecto participativo de la educación de los adultos.

En segundo punto reconocimiento de que el tratamiento del tema es muy insatisfactorio. Hay más entusiasmo, promesa y fiestas que realidad concreta. Se abusa del término más de lo que se comprueba en la práctica. En este sentido es muy importante el aporte de María Teresa Sirvent, por la demostración de cuidado terminológico en una investigación muy próxima a la realidad concreta, trabajando con cosas muy concretas, en el sentido también de una ciencia práctica.

Tres componen-
tes del proceso
participativo

Es necesario, también definir mejor el proceso participativo que tiene, de manera general, tres componentes importantes:

- a) El aspecto de la toma de conciencia del autodiagnóstico crítico, para que la población entienda que pobreza es una injusticia, es una represión y no tan sólo una carencia.
- b) El segundo componente es la deducción de éste, como enfrentar los problemas que uno sabe que son ahora problema.

Cómo movilizarse para enfrentar los problemas. Y ahí que corre el tercer componente que es necesario organizarse.

La cuestión participativa es un proceso, no es un producto, acabado y por eso corre el riesgo de ser efímero de estar sujeto siempre a líderes muy fuertes.

El tercer punto algunos rasgos centrales del proceso participativo, con relación a la educación de adultos:

- a) No hablar sólo de la participación de los otros debe ser participación plena.
- b) Importancia de la teoría y de la práctica participativa, creo que esto cambia mucho cuando los técnicos y los profesores están metidos en el proceso participativo concretos, no sólo estudios estudian la participación de los otros, sistematizan lo que los otros hacen.

Manuel Argumedo

referencia a experiencias concretas para que puedan ser utilizados en los programas de capacitación de educadores. Promover a nivel nacional y producir a nivel regional materiales que permitan un intercambio crítico de experiencias entre educadores de terreno, entre personas que trabajan en los programas de educación de adultos y de lo que ellos mismos sean autores. Sería conveniente aquí destinar incluso algunos de los recursos que hasta ahora se han utilizado en un intercambio entre técnicos para promover y apoyar este intercambio entre educadores de terreno concretamente.

En último lugar se recomendó dar una mayor participación, en los encuentros y reuniones técnicas, a los educadores que trabajan en terreno y yo creo especialmente que esta participación debería ser a través de las organizaciones de los educadores que los representan orgánicamente.

Pienso que sería conveniente también hacer un estudio serio sobre las condiciones de trabajo del educador de adultos y ver en que medida esas condiciones de trabajo actúan como un obstáculo para que los educadores asuman de hecho el nuevo rol que estamos aquí proponiendo y me parece importante aclarar que aquí entiendo condiciones de trabajo en un sentido bastante amplio, que, incluye por un lugar las condiciones materiales, el salario, la carrera profesional, pero también incluye las oportunidades de capacitación de apoyo técnico los niveles de participación en la definición de políticas educativas, etc.

Vargas Vega

Si hay una palabra que nos ha estado preocupando durante todos estos días, ya se imaginan ustedes, participación. ¿Cómo lograr que los programas de alfabetización, incorporen a la población de base, cómo lograr que la educación de adultos sea también educación popular?

Pedro Demo va a responder algunas de esas inquietudes.

Pedro Demo

Quería especificar acá nada más que tres puntos que me parecen importantes.

Importancia de la participación

El primero la insistencia sobre el fenómeno participativo. El alfabeto no es objeto es el sujeto propiamente. El estado, las organizaciones, los técnicos, y profesores son condiciones sólo de viabilización.

Pedro Demo

En esto creo un mérito también de la OEA de haber insistido en estos años y continuar insistiendo en este aspecto participativo de la educación de los adultos.

En segundo punto reconocimiento de que el tratamiento del tema es muy insatisfactorio. Hay más entusiasmo, promesa y fiestas que realidad concreta. Se abusa del término más de lo que se comprueba en la práctica. En este sentido es muy importante el aporte de María Teresa Sirvent, por la demostración de cuidado terminológico en una investigación muy próxima a la realidad concreta, trabajando con cosas muy concretas, en el sentido también de una ciencia práctica.

Es necesario, también definir mejor el proceso participativo que tiene, de manera general, tres componentes importantes:

Tres componen-
tes del proceso
participativo

a) El aspecto de la toma de conciencia del autodiagnóstico crítico, para que la población entienda que pobreza es una injusticia, es una represión y no tan sólo una carencia.

b) El segundo componente es la deducción de éste, como enfrentar los problemas que uno sabe que son ahora problema.

Cómo movilizarse para enfrentar los problemas. Y ahí que corre el tercer componente que es necesario organizarse.

La cuestión participativa es un proceso, no es un producto, acabado y por eso corre el riesgo de ser efímero de estar sujeto siempre a líderes muy fuertes.

El tercer punto algunos rasgos centrales del proceso participativo, con relación a la educación de adultos:

a) No hablar sólo de la participación de los otros debe ser participación plena.

b) Importancia de la teoría y de la práctica participativa, creo que esto cambia mucho cuando los técnicos y los profesores están metidos en el proceso participativo concretos, no sólo estudios estudian la participación de los otros, sistematizan lo que los otros hacen.

Pedro Demo

- c) La cuestión de la ciudadanía organizada y productiva. La ciudadanía que interesa es aquella organizada y ahí hay un espacio muy importante, para desarrollar la competencia y también técnica de cómo promover procesos participativos con buena organización, con calidad organizativa, con calidad política y, al lado de esto, está la cuestión productiva, porque yo no estoy diciendo que producción es más importante que la participación; las dos cosas son esencialmente importantes; una no puede marchar sin la otra.
- d) Penetrar en los espacios de existencia de la sociedad civil organizada; como en los partidos, los sindicatos, las cooperativas y las asociaciones de todo tipo.
- e) Colaborar en la creación de organizaciones específicas, partiendo de la educación, pero no enclaustrándose ahí; llegando también a la producción y al trabajo.

Y por fin, para terminar, hacer la buena polémica, siempre con la vista alternativa discutible, porque, en definitiva, lo convencional ya no basta, los problemas no son más convencionales.

Y hay que tener un poco de coraje para revisar todo lo que nos parezca importante; por ejemplo, revisar el alcance de las ciencias sociales, de los estudios, de los planes, que tienen un alcance muy pequeño, y muchas veces mistificador.

Revisar el papel del Estado; de esto no hemos hablado, pero sería muy importante preguntarse qué papel tiene el Estado, ya que tenemos un Estado muy parásito, muy demorador, muy inútil, muy desmovilizador.

Revisar el papel de la sociedad civil, entendida sobre todo como la parte no organizada de la sociedad, de los desiguales que están desorganizados y, por esto, no acceden a las ventajas sociales, ni al Estado, ni a nada.

Revisar el abuso del discurso participativo. Y, por fin, revisar las estrategias que nos permiten hablar, prometer cambios para no cambiar.

Vargas Vega

Ultimo punto. Pedro ha hablado de coraje. También se necesita coraje para plantearse la perspectiva metodológica. La alfabetización nos abre dos campos muy importantes, como se ha visto a lo largo de estos días; el campo del lenguaje y el campo del pensamiento lógico - matemático, el campo de la cultura subyacente en los analfabetos. Luis Benavídez va a tocar el punto.

Luis Benavídez

En estos días se han podido descifrar, ocultas, dos grandes tendencias referentes al para qué alfabetizar. Por una parte, aquella tendencia a homogeneizar a través de la alfabetización: esto significa repetir esquemas ya aprendidos, hacer que los alfabetizantes tomen códigos, asuman códigos y repitan códigos.

El aspecto
metodológico

En esta primera tendencia se descubre que lo fundamental estriba en el respeto a la lengua, a las estructuras impuestas tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista matemático. Está referido, fundamentalmente, a normalizar a través del lenguaje. La otra tendencia, que parece surgir en el para qué alfabetizar estriba en el respeto a las diversas formas de expresarse, en las diversas formas de asumir y valorar los diversos códigos y las diversas estructuras mentales. Podríamos decir que, en estas dos grandes tendencias es necesario establecer investigaciones y también es necesario acercarse al cuestionamiento del tipo, del modelo de alfabetización que se elige por el valor político que subyace en la selección del sistema por el que se opte para alfabetizar.

Esto también está ligado con los métodos que se van a usar. Hay métodos que ponen como centro de respeto no la lengua, no los lenguajes, sino los usuarios de los lenguajes. Los métodos, entonces, que respondan más al respeto a la persona, a la participación de la persona en la decisión de esos procesos educativos parecen ser los más importantes. Pero esto exige investigar más a la persona que aprende: cómo aprende, cómo percibe e interpreta, expresa los diversos códigos, en el aspecto de la lengua, en el aspecto de la matemática, en el aspecto de la tecnología, el aspecto mismo del arte. Y esto también lleva, o debe llevar al estudio

Luis Benavidez

de otros lenguajes, cuál es el proceso, cuál es la estructura interna de otros lenguajes que deberían incluirse como proceso de la alfabetización.

Hay otro tipo también ligado a la opción respecto con la alfabetización que se desea asumir, cual es la importancia política que tendría el modelo o la tendencia de la alfabetización que se asume. Si desde el comienzo se asume, una metodología participativa, una alfabetización que respete a la persona, habría que investigar, efectivamente, qué posibilidad de acceso al poder a la alfabetización, qué posibilidad hay de descubrir que lo que se hace, efectivamente, distribuye el poder y lleva a la democracia. Estas son las implicancias políticas que tendrían los métodos. Y finalmente, hay otro tipo de implicación, más de, tipo social, que exigiría la investigación de las diversas culturas, de las diversas formas de expresión de las culturas. Pero en un doble sentido: uno hacia adentro de cada una de las culturas y el otro afuera de las culturas. Es decir, extender la acción educativa, la acción alfabetizadora a aquellas personas letradas pero que son analfabetas culturales porque no conocen las capacidades y el valor expresivo de otros códigos.

Vargas Vega

Bien, hemos terminado la parte de exposición. Había un punto que deseábamos que se tocara, por parte del forum, pero finalmente se decidió que quienes podrían hacer mucho mejor la evaluación de este seminario son, pues, todos los participantes, de modo que éste es un tema que se incorpora a la discusión, a la conversación, a la fase de preguntas y respuestas. Invitaríamos a Julio Salgado, que también expuso ahora, a la mañana. Su ponencia también está en discusión, en conversación.

Queda abierta la sesión para las preguntas, inquietudes y expresiones de los miembros del Seminario.

Miguel Petty

La demitificación de la alfabetización y la motivación de los analfabetos

Me parece que ha sido muy interesante el conjunto de exposiciones del panel de esta mañana y se me ocurre que hay como un hilo conductor que posiblemente unifique mucho que, todas las exposiciones y que, en cierto modo, marca lo que es esta reunión; es la de la desmitificación que se está haciendo de lo que es la tarea alfabetizadora. Es decir, Pedro Demo,

Miguel Petty

por ejemplo, nos habló de que hay que revisar las cosas, habló de que ha habido un abuso del discurso. Manuel Argumedo, de no usar la técnica como receta. Se habla de muchas cosas en ese sentido, parecería como que el ámbito teórico de la alfabetización fácilmente cae en una especie de mundo mítico que como tiene importancia política entonces resulta fascinante.

Yo creo que hay mucha literatura sobre alfabetización que necesita desmitificarse. Por ejemplo, esta mañana estaba hablando antes con Julio Salgado el problema de la motivación de los analfabetos. Es muy distinta la motivación para alfabetizarse cuando el 50% de la población es analfabeta. Tenemos la mitad de la población, prácticamente, que quisiera alfabetizarse.

Es muy distinto cuando un diez o menos de un 10% de la población está por alfabetizarse. ¿Por qué? Porque en un caso estamos hablando de una población que tiene, el 50% inferior de capacidad, quiere decir que todos los que son analfabetos son menos capaces. En el otro caso estamos hablando solamente del 10% inferior de la población. Muy probablemente estamos hablando de un sector marginal, que no tiene ganas, que es muy difícil que desee alfabetizarse.

En fin, esto hace también a la desmitificación, también se señaló en la mesa, de partir de la realidad. Eso no es nada fácil y creo que puede marcar un nuevo rumbo, una nueva orientación para nuestros esfuerzos alfabetizadores en el futuro. Veamos la realidad; no le tenemos miedo a ver lo que es la realidad; lo que la gente quiere, y no lo que nosotros creemos que la gente debería querer.

Luis Oscar
Londoño

La calidad de la
educación de
adultos y la
comunicación
solidaria

Me gustaría puntualizar algo en este Seminario y es lo relacionado con la calidad de la alfabetización y de la educación de adultos que ofrecemos. Nos hemos acostumbrado a hablar de lo que hacemos y de lo que pensamos hacer, pero generalmente no analizamos la calidad de lo que hacemos. La educación de adultos y la alfabetización requieren establecer criterios de calidad diferente a los tradicionales, a los

Luis Oscar
Londoño

simples y conocidos índices de "cuánta gente tenemos", "cuántos consideramos que se alfabetizaron", "cuántos pasaron o se promovieron de un nivel a otro", etc..

Es indispensable que abordemos el tema de la calidad de la educación de adultos; tal vez estemos de acuerdo en que la educación de adultos debe ser de primera calidad. La que hemos tenido debemos reconocer que no lo ha sido, que tal vez ha sido de segunda, de tercera o alguien en algún grupo hasta decía que de décima calidad. Por esa razón me parece en el camino de esa reflexión para futuros encuentros que la calidad de la educación de adultos tendría que señalarse a través de criterios y no de otro tipo de indicadores. Un criterio que ha surgido precisamente de esta reunión y me parece que podría ser el eje para la consideración de la calidad es el de la comunicación solidaria. Una educación de adultos que tenga como eje de su calidad la comunicación solidaria, creo que ya sería un avance en este aspecto, y en segundo lugar otro criterio que entraría en juego sería, realmente, la formación de verdaderos sujetos políticos en nuestras tareas de alfabetización y educación de adultos.

La verdadera
demanda educa-
tiva

Yo quiero decirles un poco, haciendo como Juan Millán, una anécdota digamos que también es un recurso pedagógico para entender la teoría. En cuanto a la demanda y a lo que quiere el sujeto, yo creo que está totalmente condicionado a lo que conoce como cambio de condición humana. Les diré un ejemplo: cuando yo estuve en la cárcel comía guiso y si a mí me preguntaban cuál era mi demanda yo decía "carne", un pedazo de carne asada. Anoche, yo tenía otra circunstancia de condición humana, y si a mí me preguntan la demanda, digo "el sandwich con ananá y palmito". Esto es referido a que nosotros podemos ir al problema y preguntar qué es lo que quiere el analfabeto, con problemas de tuberculosis en sus hijos, con problemas de Chagas, como en Santiago del Estero.

Tenemos un gran equipo técnico, encabezando este equipo está nada más ni nada menos que el investigador Gregorio Alvarez. Y sin embargo, el índice de chagásicos continúa, ¿por qué continúa? Porque continúan las condiciones de vida que producen el mal de Chagas. Por lo tanto, pienso que se debe palpar lo que la pobreza, en su desconocimiento, puede manifestar como necesidad para que no le privemos el acceso a poder conocer y a poder manifestar otro nivel de elevamiento humano. Eso es todo.

Vargas Vega

Les recuerdo que también está en materia de la reunión la ponencia de Julio Salgado. En realidad siempre por los apremios del tiempo entiendo que él no ha podido desarrollar toda una parte importante. El es en realidad el que podría responder si podemos llegar o no al año 2.000 sin analfabetos.

... el compañero de Chile, como no, sobre evaluación del Seminario.

Un participante

Yo creo que estos días en que hemos estado reunidos ha sido un excelente espacio para poder intercambiar experiencias, pero además de estas exposiciones excelentes que hemos tenido, hemos echado de menos -yo por lo menos y muchos compañeros con los que hemos conversado- espacio para intercambiar experiencias concretas con el fin de utilizarlas a través de nuestros conocimientos, a través de estas experiencias comunes que hemos tenido. Conocer nuestros errores, conocer las virtudes de estas experiencias. ¿Para qué. Para llevarla a nuestro territorio y verlas, y recrearlas, y expresarlas también en nuestra realidad.

En síntesis, a pesar de todo lo bueno, creemos que estos encuentros deben tener espacios en los cuales podamos, compartir las experiencias. Para que a partir de los análisis podamos hacer una síntesis, y podamos recrear esa síntesis de acuerdo a nuestras particulares culturas.

Esta sería mi experiencia en este Seminario.

Representante de
Costa Rica

Educación de Adul-
tos, Alfabetiza-
ción y Eficiencia
del Sistema
Escolar Formación
Docente

Yo quería hacer una referencia a la relación entre educación de adultos y educación formal escolarizada. La relación, educación de adultos, analfabetismo y eficiencia del sistema escolar no ha sido tan analizada en el Seminario.

Por otra parte los Gobiernos deben considerar esta relación porque, sinó siempre va a existir clientela para los programas de educación de adultos. La otra relación con respecto a este mismo tema, es la de la capacitación de los maestros para adultos, de los facilitadores para la educación de adultos.

La experiencia en Costa Rica, y creo que es común para otros países, respecto con la educación de adultos esta a cargo de los mismos maestros que atienden la educación diurna. Esto a mí me preocupa porque con lo que ha sido la experiencia en Costa Rica, reciben muy poco o ninguna capacitación. Entonces, sí, atienden los adultos, pero los atienden con esquemas pedagógicos para niños, para adolescentes, o sea esquemas rígidos, autoritarios, no participativos. Sí, se hace una capacitación, sí, se eleva el nivel de escolaridad, pero con unos objetivos muy tradicionales, impropios de la educación de adultos. No ligado a una participación, a una concientización, a una búsqueda de soluciones hacia el interior de los problemas de clase y al estímulo de ciertas organizaciones, prácticamente eso no se hace en los programas oficiales y en sectores no gubernamentales se hace en poca medida.

Y finalmente considero que a pesar de todo lo que hemos dicho de la gran limitación en el campo de la educación de adultos, y los pocos recursos: creo que esta misma presión de trabajo con limitación unido, a buscar mayores niveles de eficiencia en el aspecto cualitativo y cuantitativo nos ha llevado a avanzar más,

Representante
de Costa Rica

en el campo de la educación de adultos comparado con el sistema escolar tradicional. Creo que esto no lo podemos dejar de lado porque nuestras experiencias en el campo de la educación de adultos y tal vez ya en algunos países se esté dando, deberán alimentar y contribuir a replantear los sistemas tradicionales y dominantes de la educación escolar en Latinoamérica.

Jacinto Blanco

Bueno, hoy cumplimos esta sesión, nos vamos a nuestros respectivos países cada uno, a sus regiones y hemos creído que hemos cumplido un gran trabajo.

La representación
de los Analfabe-
tos en los Semi-
narios

Hemos hablado acerca de cómo erradicar el analfabetismo para el año dos mil. Hemos visto inclusive, como alguien refirió el analfabetismo como una enfermedad. Hemos hablado también sobre la participación. Salimos preparados, hemos renovado experiencias y vamos listos a la batalla. Yo me pregunto, en todas las cosas que hemos analizado, ¿hemos hablado nosotros, los intelectuales, hemos hablado los sujetos y aquello que son los objetos, los analfabetos. ¿Quién nos dio a nosotros la representación de ellos? ¿Quién nos dio la representación de ellos? Y hemos hablado de participación. ¿Los estamos haciendo partícipes a ellos? Todo esto para ver la posibilidad de que OEA y nosotros mismos, en nuestros propios países nos pongamos a hablar con ellos. ¿Qué tal, si hacemos una reunión de analfabetos? para escucharlos a ellos, para escuchar sus planteamientos. Que la OEA proponga una reunión semejante.

Roly Pacheco
Alarcón

Hay otro aspecto que simplemente lo presento para la consideración de este Seminario y que pudiera servir de pauta para los eventos futuros.

La importancia
en estos encuen-
tros, de un tra-
bajo de campo

Estas son reuniones, que si ustedes se han dado cuenta, siguen inclusive un orden correlativo, y se van dando en diferentes países. Un aspecto verdaderamente carencial es la imposibilidad que prácticamente se va teniendo en este tipo de eventos para que los participantes accedan, en cierta manera, cuando menos a tener una visión

Roly Pacheco

Alarcón

muy restringida, pero al final una visión, de esos sectores ciertamente carenciados representativos de cada país.

!Cuán importante hubiera sido, por ejemplo, que después de unos dos o tres días de las exposiciones y conferencias desarrolladas aquí hubiéramos tenido la posibilidad de visitar el fin de semana, en dos o tres grupos divididos, dos o tres lugares muy representativos de donde se está trabando en alfabetización..! Y no, necesariamente con el ánimo de ir a constatar cómo está funcionando el programa de alfabetización de la Argentina en sus lugares, no, sino para darnos una visión y no llevarnos de repente una impresión que pudiera ser un poco el resultado de nuestro deslumbramiento ante una belleza indiscutible de una gran ciudad como Buenos Aires. Creo que importa en nuestras percepciones el acercamiento a rostros conocidos del hombre y de la mujer argentina y no el bonaerense, en este caso. Y eso abonaría muchísimo a que nuestra sensibilidad se mantenga en un nivel que corresponde al educador de adultos para escapar, también, a nuestras formaciones heterogéneas, a veces, a nuestras visiones muy localistas, muy nacionales y tener una visión un poco más amplia.

En síntesis, lo que yo recomendaría en esta fase evaluativa es que en el documento pongamos el pedido expreso de que en las futuras reuniones técnicas se establezca como condición básica al país sede, dar los medios y las facilidades necesarias para que se realice una visita de campo. Eso es todo, gracias.

Isabel Infante

Diagnóstico

Compartiendo la idea importante de tener presentes a los analfabetos, yo pediría, si fuera posible que profundizáramos el tema del diagnóstico, no en términos de números sino en términos de diagnósticos culturales. Esto nos ayudaría poco a poco..que en estas reuniones no se hablara en una forma demasiado teórica, numérica, cuantitativa y que llegáramos a la realidad de los países, es decir que paulativamente acortáramos la distancia entre la teoría y la práctica.

Una representante de Chile

Es algo muy corto, muy puntual tal vez, pero siento deseos y me gustaría plantear esta situación y pedirle a los panelistas si fuera posible, tal vez, retrotraer un poco lo que voy a decir.

O.N.G.

Siento que, cuando con tanta reiteración, hemos planteado lo de los organismos no gubernamentales, alguno de nosotros podría irse bastante confundido, por lo siguiente: creo que hay que contextualizar lo que vamos a entender de acuerdo a nuestras realidades por un organismo no gubernamental. Si no estoy en Chile, la Universidad Católica es no gubernamental. Si estoy en Chile, la Universidad Católica es un organismos gubernamental. Si alguno de nosotros ha sido presentado como integrante de un organismo no gubernamental, a lo mejor, analizado internamente lo es de una empresa privada.

Entonces creo que tenemos que tener un cuidado muy grande con respecto a esta ponderación que hemos hecho del organismo no gubernamental con un profundo respeto por lo que ello está significando, porque de pronto cambian las realidades: lo que es sumamente no gubernamental va a pasar a ser muy gubernamental. Entonces me preocupa que estemos, de repente, produciendo entre nosotros mismos una confusión que, llevada a la realidad de nuestros contextos, de nuestras prácticas, nos vaya confundiendo más en nuestro quehacer educativo. No sé si los panelistas quisieran hoy, a lo mejor, contarnos qué entienden por organismos no gubernamentales en realidad.

Vargas Vega

Es una vigencia muy, muy importante; Pedro Demo va a tomar la palabra sobre este punto.

Pedro demo

No sobre este punto...sino otro, ¿puedo?

Vargas Vega

Sí, sí, como no...

Pedro Demo

Participación de los analfabetos en Seminarios

Se comentó algunas veces, la necesidad que tenemos en una reunión como ésta la participación de los analfabetos. Yo quería hacer una pequeña reflexión. Por un lado se entiende esto, porque como decía el compañero de Panamá, no tenemos ninguna representación para hablar por ello. Esto es claro y ahí hay mucha mistificación, por lo que tiene toda la razón, pero hay algo que no me parece adecuado en esta

Pedro Demo

ponencia, porque si estuvieran acá cincuenta analfabetos con nosotros, nuestra presencia sería bastante para que ellos no hablaran nada. Así, yo quería proponer que se mantengan los debidos límites, sino hacemos un populismo en este aspecto. Creo, por ejemplo, que hay espacio para la discusión técnica. Nosotros somos técnicos; puede ser una mala discusión técnica, pero es posible hacer una discusión entre técnicos que se dedican al problema. Podríamos tener acá más técnicos que no sólo hablaran del problema pero que tuvieran experiencias participativas concretas también como técnicos. Y si es deseable tener analfabetos acá, yo diría que sería una idea más practicable tener, líderes de comunidades que posean una capacidad de manifestación, que tengan una representación concreta de los analfabetos que dirigen, en las asociaciones y no tener el analfabeto típico, porque éste no hablará nada, creo. Entonces sería también importante por la OEASE; si quiere hacer una cosa interesante, que sepa organizar los ambientes específicos, y no misturar simplemente las cosas porque no marchan. Yo mismo hice una reunión en Brasil, así misturada y fué un fracaso porque nos peleamos todo el tiempo y no pudimos entendernos. Los técnicos por un lado querían una cosa y los comunitarios por otro lado querían otra cosa. Todos salieron de la reunión como ignorantes en su propio espacio. La reunión que yo organicé no quiere decir que sea modelo para nada, pero como una vez yo tuve muchos problemas con esto, quería sólo llamar la atención. Muchas gracias.

Vargas Vegas

Con respecto a lo planteado por Gloria, que es un tema importante, María Teresa Sirvent....

María Teresa
Sirvent

Yo estoy totalmente de acuerdo, Gloria; estaba pensando, incluso en estos días que no nos hemos tomado el tiempo suficiente para poder hacer una buena definición y contextualización a lo que hacíamos referencia. Yo tampoco tengo la respuesta, simplemente quería colocar por lo menos la variedad de cosas que me parece, sí, estaba asociado a esto que nosotros denominamos organismos no gubernamentales y que no estaba referido a este tipo de organizaciones que tú mencionaste

O.G. y O.N.G.

CENTRO DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. piso
1062 Buenos Aires - Republica Argentina

María Teresa
Sirvent

y que evidentemente en una definición tan general y tan ambigua también entraría. Entonces, desde mi perspectiva, creo que se hizo referencia; por un lado a movimientos populares con intereses claramente reivindicatorios. Incluso eso fue señalado por el Grupo Nº1 el día viernes ¿no? que estabas tú, Julio. Por otro lado, también se hizo referencia a asociaciones voluntarias que han sido creadas por sectores populares que tampoco entramos a definir, pero digamos....supongamos que todos estudiamos relativamente de acuerdo. Lo que queremos decir con eso que fueron creadas voluntariamente por sectores populares alrededor de una serie de necesidades no necesariamente o estrictamente reivindicatorias, como podrían ser alrededor de necesidades barriales o comunitarias tanto en términos de infraestructura, como educativas o como culturales. Es decir, asociaciones voluntarias donde el componente educativo también entraría desde dos sentidos tanto el componente educativo espontáneo, que acciones de participación del barrio en estas asociaciones de hecho tienen, y por otro lado un componente educativo más sistemático que estas asociaciones voluntarias pueden estar organizando. Y en tercer lugar creo que también hicimos referencia a experiencias en organizaciones no gubernamentales pero estrictamente establecidas, organizadas en términos de programa de educación popular como componente estimulador de la organización de estos sectores populares en términos de una lucha de transformación social para decirlo en forma muy general.

Estos, por lo menos, son los tres grandes bloques que yo veo diferenciadamente en la práctica. Habría que analizar qué otros bloques pueden aparecer y cuales serían los componentes teóricos, metodológicos y empíricos que los diferenciarían. Pero es evidente, simplemente, para reafirmar que tú tienes razón y que éste es un punto que hay que enfatizar y esto está organizado, está asociado con una cosa que me señalaba Manuel hace unos minutos también, de enfatizar todo lo que se refiere a sociedad civil, porque también estuvimos hablando de sociedad civil y de estado en forma muy general, y así como hay que profundizar los aspectos del rol, funciones del estado, también tendríamos que entrar con más seriedad y rigurosidad a este ámbito que llamamos sociedad civil.

Juan Millán

Educación de
Adultos
Indígenas

Propongo que en el forum más adecuado y en el momento que se considere, se empiece a incorporar en ese tipo de Seminarios los problemas de la educación de adultos de las poblaciones indígenas y me permito mencionarlos porque hubo una ponencia y eso fue todo lo que se le dedicó en este Seminario a un problema de mucha complejidad en algunos países de la región. Son las sugerencias para que los países internacionales que concurren aquí tomen más en cuenta los esfuerzos que están haciendo en América Latina en este campo.

Roly Pacheco
Alarcón

O.N.G y O.G.

Sí un poco en la tónica de la preocupación de Gloria porque es también qué escuché a varios participantes sobre el mismo aspecto. Por lo menos voy a referir lo que vemos desde el Perú, porque la expansión, hasta explosiva, diría, de este tipo de organismos en el Perú. Ocurre, prácticamente desde la década del setenta. ¿Qué pasa en el setenta en el Perú? Hay la insurgencia del sector militar progresista, que lleva adelante un proceso revolucionario. Podemos discutir los alcances de ese proceso, pero eso genera una suerte de gran expectativa de los intelectuales, de gente que hasta ese momento estaba muy nucleada desde su punto de vista en las universidades y encuentran espacios para trabajar con la gente de pueblos jóvenes, con la gente de áreas rurales en temas muy grandes, por ejemplo, reforma agraria y todas sus implicancias; reforma educativa y su forma de tener todo un segmento muy grande de participación popular. El fenómeno barrial, el movimiento de las comunidades industriales en el interior de las fábricas, empresas, etc. En este momento tenemos trescientos O.N.G. Todos los O.N.G. son asociaciones civiles que en ningún caso pueden perseguir fines de lucro. En la mayoría de los casos reciben subvención de gobiernos extranjeros o de fundaciones políticas extranjeras o de organismos internacionales, sobre la base de que van a justificar la inversión de esos fondos para trabajos de promoción con el sector popular en todos los casos. Nunca dirán que van a realizar un trabajo de capacitación de ejecutivos de grandes empresas porque no conseguirían dinero. Otra característica es que están vinculados a diferentes aspectos de desarrollo, como mencioné en algún momento, aspectos de investigación, aspectos de realizar estudios prospectivos, capacitación,

Roly Pacheco
Alarcón

promoción de la mujer, en el sector carencial de viviendas, aspecto del niño en situación de abandono, en fin, mil aspectos.

Otra característica es que por lo general los gobiernos estatuyen de que estén inscriptos uno, como sociedad civil en los Registros Públicos, y dos, que tenga una inscripción en algún organismo del Estado, en algunos casos nucleados, en otros en diferentes Ministerios. Por lo menos eso es lo que vemos en el caso del Perú.

También dentro de esta categoría entran las Fundaciones, algunas Fundaciones que se dan en nuestros países. Gracias.

Vargas Vega

Ya estamos acercándonos al riguroso cumplimiento del tiempo. Tenemos las últimas tres intervenciones. La compañera de Nicaragua, en primer término, luego Carlos Eugenio Beca y finalmente Manuel.

Representante de
Nicaragua

El acceso al poder
através de
la alfabetización

Yo partiría de algo que el compañero Benavidez decía: ¿Qué posibilidades de acceso al poder da la alfabetización? Y yo le agregaría igualmente: ¿qué posibilidad da la alfabetización de que nuestro pueblo acceda al poder?

Una posición dialéctica, ¿no? Esto en realidad si somos coherentes como aquí se ha dicho del discurso con la práctica significa para nosotros un gran reto. ¿Seremos nosotros capaces de asumir ese reto? Y más que un reto un compromiso, con ese pueblo que representamos o que decimos representar; eso significa. ¿Será posible llegar al año 2.000 sin analfabetismo? ¿Qué significa también que el pueblo pueda acceder al poder? y ¿qué significa para el año 2.000 que el pueblo se alfabetice? alfabetizarse es, como habíamos dicho no solamente leer y escribir, es educarse para transformar y lo es para transformar su realidad. En el año 2.000 ¿tendremos eso? ¿una América Latina con una justicia social? ¿una América Latina en paz?, por que la paz significa eso también; la paz significa justicia social. Ningún país puede decir que hay paz cuando hay injusticia social. La paz en realidad es realidad relativa. Depende de como la veamos. ¿Podremos nosotros acceder a la paz? ¿a la justicia social? A que el pueblo llegue a transformar su realidad y acceda verdaderamente al poder. Bueno, yo creo

Representante
de Nicaragua

que aquí más que ver la situación así, y asumirla, es un compromiso moral. Nosotros somos los privilegiados, al decir: representamos a nuestros países como nosotros, somos de los cuarenta y cinco millones de analfabetos que hay en América Latina. Nosotros no estamos ahí; somos los privilegiados por no estar en los cuarenta y cinco millones, y no estamos ahí también, de alguna manera, a costa de ellos. Yo creo, que nuestra actitud, debe ser un compromiso de darle verdaderamente la paz y la transformación a nuestro pueblo. Nada más.

Vargas Vega

Carlos Eugenio Beca

Carlos Eugenio
Beca

O.G. y O.N.G.

La Alfabetiza-
ción en un mar-
co más amplio

Sí, dos puntos, uno primero, muy breve, conversábamos recién con Isabel, que quizás sería bueno en la línea que planteaba sobre Perú recordar que en el caso chileno también las organizaciones no gubernamentales han jugado durante todos estos años después del golpe militar un papel muy importante, han crecido mucho, se han extendido abarcando diferentes campos, tanto en el terreno educativo con énfasis en la educación popular, pero también mucho en el terreno de la investigación social, económica, política, cultural, experiencias sobre salud. En fin, una serie de ámbitos en que gracias a la solidaridad que se ha tenido respecto de Chile por parte de muchos países ha sido posible ir sosteniendo este tipo de organizaciones no gubernamentales que han dado el aporte a todo el proceso de organización y de movilización durante estos años y también en el plano cultural y de la investigación científica, especialmente de las Ciencias Sociales, han permitido mantener un nivel de desarrollo significativo, valioso de la investigación social en nuestro país.

Ahora, rescatando cosas que se ha dicho en el panel y en las intervenciones anteriores, creo que ha sido un valioso aporte de la discusión, el poder colocar el problema de la alfabetización en un marco más amplio relacionado con la educación de adultos en general y con el sistema educacional como ya se ha reiterado, de que, el analfabetismo no se va a poder superar sólo gracias a acciones de alfabetización de adultos si no hay una mayor cobertura y una retención del sistema escolar del conjunto de la población.

Carlos E. Beca

Ahora, esa integración entre alfabetización y educación de adultos y todo el conjunto del sistema educacional, pienso, que, por un lado, desde el punto de vista de la administración del sistema educacional, se presentan algunas dificultades. Por años, el adulto tuvo un perfil propio para la educación de adultos y de una mayor efectividad en la acción de alfabetización. Hemos tendido, en general, en los países, a crear estructuras autónomas para el desarrollo de la educación de adultos y la alfabetización en relación al conjunto del sistema educacional, y ello tiene una serie de ventajas pero también puede tener los problemas de separar la alfabetización y la educación de adultos del resto de las tareas educativas.

Yo pienso que el camino para lograr esa integración, más que un cambio a nivel de la administración del sistema educacional, tendría que recoger de las experiencias locales la posibilidad de realizar esa integración. Más que realizar cambios en las estructuras de los Ministerios. Se trataría de generar y dar apoyo a experiencias educativas a nivel local, donde se pueden dar, efectivamente, la participación y la integración dentro de un mismo proyecto educativo, de los distintos desafíos que hay que enfrentar; es decir, experiencias del tipo de la que planteaba ayer, el caso de Lima, de Villa Salvador, por ejemplo, y experiencias así, tal vez menos estructuradas pudiéramos encontrar en distintos países donde en una comunidad popular se pueda pensar en diagnosticar el conjunto de necesidades educativas de la población infantil y adulta y los jóvenes y se puedan allí estructurar acciones educativas tanto en el ámbito de la educación formal como no formal.

En este sentido los organismos internacionales, como la OEA, pueden prestar una contribución evitando generar experiencias desde arriba, desde los organismos internacionales, de imponer un modelo, es decir, "bueno, hagamos experiencias de este tipo, y elijamos hacerlas en esta comunidad, en esta obra, y en esta otra, porque nos parece indicado". Los organismos internacionales, pueden apoyar a algunas experiencias insertadas en la propia comunidad, y en ese sentido hay

Carlos E. Beca

experiencias que podrían servir y que podrían estar necesitando apoyo de esos organismos.

Y por último, a modo de sugerencia y complementando tal vez un poco la sugerencia que da Manuel en términos de la realización de encuentros entre educadores de terreno, pienso que la realización de encuentros a nivel nacional y a nivel latinoamericano, sería conveniente la participación de educadores de adultos del sistema formal y educadores populares, ya sea profesionales o líderes de base. Este camino ayudaría a romper esta distancia tan grande entre distintos tipos de educadores participantes en nuestros países en proyectos educativos, donde por un lado se reúnen los educadores populares y nada saben o nada elaboran de lo que se hace en la escuela con los adultos, y por otro lado se reúnen los educadores de adultos que desconocen absolutamente lo que otros educadores están realizando en el sector de educación popular.

Entonces tratar de generar encuentros donde este tipo de experiencias distintas se encuentren y se busquen estos puntos comunes. Gracias.

Vargas Vega

Manuel Argumedo

Manuel Argumedo

Sí, apenas para decir alguna impresión sobre la reunión.

A mí me parece que hemos conseguido avanzar un poco en términos de crítica y autocrítica de lo que estamos haciendo, pero que todavía queda un largo camino por recorrer.

Quería recordar acá, una...no tengo aquí la cita exacta, pero una descripción que hace Valery del trabajo del artista; él dice que el artista dialoga, el trabajo del artista es un diálogo entre la imagen que él tiene en la cabeza de la obra de arte y la resistencia que le ofrecen los materiales cuando lo va haciendo. Y en esa permanente insatisfacción de querer realizar, expresar esa imagen, de ese modo se va construyendo la obra de arte. Me parece que a nosotros nos hace falta más insatisfacción y más urgencia para construir y enfrentar este desafío tan grande que tenemos adelante.

Manuel Argumedo

Otra cosa. Para rescatar alguna cosa de la cultura popular sería interesante, al lado de Valery, citar, una tradición, que me contaba un amigo peruano, que existe en Perú. Hay un personaje que lo llaman "el jodedor", se trata de una persona que tiene por misión decir todas las cosas malas del muerto para que nadie le tenga envidia y esa envidia no lo perjudique. Yo creo también que estas reuniones deberían ser un poco más...más críticas.

Vargas Vega

Muy bien. Han sido días fecundos, esperanzados, fraternales. Yo creo que todos nos merecemos un aplauso que signifique un gran abrazo.