

Fol 014966

37.014.22

6



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 6 de octubre de 1987

5



COMISION NACIONAL DE ALFABETIZACION
FUNCIONAL Y EDUCACION PERMANENTE

13a. REUNION TECNICA DE ADULTOS DEL PREDE

INV 014966

Foll 37.014.22

LIB B

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

Buenos Aires, Argentina, Octubre 1-9 de 1987

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA PRACTICA
ALFABETIZADORA EN COLOMBIA

Luis Oscar Londoño



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

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA PRACTICA ALFABETIZADORA EN COLOMBIA

Luis Oscar Londoño

Voy a hacer esta presentación, más pensando en el objetivo del seminario, que en una presentación formal de lo que estamos haciendo en estos momentos en Colombia. Me referiré entonces a la situación actual de las acciones de Educación de Adultos en mi país. Colombia, con 28.000.000 de habitantes, tiene 2.200.000 de analfabetos primarios, 5.000.000 de analfabetos funcionales; es decir, que la cuarta parte de la población constituye en este momento, el objetivo prioritario del trabajo que allí desarrollamos. Una población con 13.250.000 personas señaladas como pobres críticos o pobres absolutos, con un sistema educativo que en su calidad, resulta cuestionado y lo fue ahora, precisamente en el Congreso Pedagógico, con índices de permanencia de 1.7 en sector rural y apenas de 3.4 en el sector urbano. Es una realidad bastante preocupante para quienes trabajamos en el sector de la Educación de Adultos.

La crisis económica que golpea a todos los países de América Latina, ha golpeado también, y de manera particular, a nuestro país, y que en general, se enmarca dentro de una situación de pobreza que el "Plan de Desarrollo de Colombia" ha tenido que enfrentar. El sector informal de la economía representa el 53% en las ciudades mayores, Bogotá, Medellín, Cali o Barranquilla, con una población económicamente activa, que tiene o representa, para nosotros un gran reto: que es, que el 24.3% de la población económicamente activa, tiene menos de un tercer año de escuela primaria, escuela básica primaria, y se concentra precisamente en 4 áreas metropolitanas: Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla. Tanto las condiciones de empleo, como las exigencias mismas de la vida urbana plantean la necesidad, por lo menos, de una educación básica primaria completa.

Esa crisis ha golpeado, como ustedes saben, a la economía de manera muy indiferente. Al sector de la economía formal de la economía moderna, la crisis lo ha golpeado a través del desempleo, con el avance tecnológico, científico, etc, como ya nos han señalado.

Pero en el sector informal de la economía, la crisis se expresa en menores ingresos. Desde luego, el sector informal es, antes una respuesta de los sectores populares dentro de sus estrategias de subsistencias

a la situación económica difícil, a la situación de miseria. De aquí, que uno de los puntos claves del "Plan de Desarrollo", sea la lucha contra la pobreza, todo contra, la pobreza crítica, y particularmente, vía del mejoramiento de la calidad de la vida, por el aumento en los ingresos de la población. En segundo lugar la crisis, ha puesto en evidencia la fuerza de los movimientos sociales en nuestro país, movimientos de muy diferentes orígenes, de muy distintos tipos, de muy diversas orientaciones, que cada vez tienen más presencia en la vida nacional. Es otra expresión de la crisis económica en nuestro país, un proceso de descomposición social, que tiene en la inseguridad, tal vez, su materialización más concreta, en la violencia ya no tipo guerrilla, sino tipo urbano organizado, que ocupa, la violencia, todos los espacios de la vida civil y que alcanza realmente, casi niveles, que permiten definirla, como que tenemos una cultura de la violencia en nuestro país.

Por otro lado, la acción de los movimientos sociales y la situación económico-social han llevado a la necesidad de una apertura democrática y una serie de transformaciones a nivel de la vida política, que se han expresado, en medidas de descentralización y de participación comunitaria en la vida de la sociedad.

Este marco ha obligado a que el Ministerio de Educación tenga que pensar, en qué respuesta dar desde la educación a una situación como ésta. Para este efecto, se ha planteado una respuesta global, educativa, que se denomina la "Acción educativo-cultural". La "Acción educativo-cultural", es una propuesta global de educación que tiene en el momento actual, dos estrategias fundamentales: una, que afecta la evaluación en el proceso educativo, fundamentalmente, y al afectar la evaluación, ha estado acompañada de afectar el curriculum previamente. Quiere afectar dos elementos del modelo pedagógico, entendiendo por tales, la manera cómo se organiza, se selecciona, y se transmiten los contenidos en la educación, tanto en la dimensión instructiva del modelo pedagógico, como en su dimensión regulativa, hablando un poquito en los términos de Berenstein y de Díaz, que mencionaba ayer la Profesora Infante. Es decir, por un lado, se busca por vía de la evaluación, transformar, con otros componentes, el modelo educativo, mejorar los índices de retención y reducir los índices de deserción, y por otra vía, la acción educativo-

cultural, obliga a que se haga un trabajo especial y reconceptualizado de educación de adultos.

Particularmente en esta segunda vía, vale la pena mencionar dos cosas: a la educación de adultos se la reconceptualiza, porque es absolutamente indispensable dentro de este contexto. Hay que reconceptualizarla, en dos dimensiones, en su dimensión primera, cultural, y en su dimensión comunitaria. Estas dos dimensiones le dan a la Educación de Adultos, una orientación y le señalan un camino completamente distinto al tradicional en cuanto a lo cultural, pues se trata de relacionar, de articular, orgánicamente educación y cultura, de que recuperación cultural, desarrollo cultural comunitario y Educación de Adultos y Alfabetización, están totalmente articuladas hacia un eje que sea la organización comunitaria. Y en segundo lugar, en cuanto a lo comunitario, pues la participación se constituye realmente en eje de esa propuesta educativa global.

Desde luego allí, la Alfabetización tiene, también, una reconceptualización.

La alfabetización se entiende dentro de la acción educativo-cultural, como un proceso de conocimiento, mediante el cual se contribuye a la dinamización de las comunidades para buscar en forma colectiva solución a sus necesidades vitales, a sus necesidades básicas, que se está satisfaciendo insuficientemente en el momento actual como parte, de la lucha contra la pobreza. Nos plantea por ejemplo, que al lado del alfabetizador, del agente educativo que tradicionalmente hemos manejado en estos círculos y en estos seminarios, necesitamos pensar en un nuevo agente, que sea el instructor de cultura, el promotor cultural, que unido al alfabetizador y al educador realiza su trabajo conjuntamente en las comunidades para potenciarlas hacia el mejoramiento de su calidad de vida, y por otro lado nos obliga a establecer una relación también más orgánica entre lo que son nuestras tareas de alfabetización y postalfabetización relacionadas con el trabajo.

Precisamente en relación con esto, quisiera compartir con ustedes hasta dónde va el reto que nos corresponde, y hasta dónde son los alcances de nuestra tarea. Una investigación que realizamos en Colombia, en diferentes lugares y diferentes instituciones que están trabajando en la relación educación-trabajo como base para la programación correspondiente, nos permit

algo importante y fue señalar cómo, nuevas formas de organización social igual formas económicas, exigen una nueva educación, reciben nueva forma de educación, y cómo se está respondiendo a eso en nuestro país, y qué debemos hacer desde el Estado para impulsarlo. Encontramos que, por un lado hay modalidades, hay nuevas modalidades educativas, en la relación educación-trabajo, que tienen ciertas características, que, modifican el modelo tradicional, pero en las cuales se identifican todavía, el carácter alienante del trabajo y de la educación, como un apoyo a ese carácter alienante. Todavía la modernización y el paquete tecnológico con algunas variaciones, siguen siendo un fin casi en sí mismos. Hay una participación, pero participación restringida, se mantiene el modelo autoritario, se mantienen las mismas dimensiones regulativas del modelo tradicional. Hay una recontextualización de los contenidos desde las instituciones, se le reconoce importancia a lo nuevo, pero, se reconoce que lo tradicional es obsoleto, hay una reclasificación de los haberes, pero dentro de las mismas relaciones de poder, hay un control autoritario sobre modificaciones en las relaciones profesor-alumno y en las formas evaluativas se habla de la autogestión, pero para formar empresas capitalistas o convertir las micro-empresas en otras empresas capitalistas o eliminar intermediarios. En cambio, hay todo un movimiento que viene fundamentalmente de organizaciones no gubernamentales, que están impulsando una relación educación-trabajo alternativa, y en la cual se parte, por un lado, de reconocer el carácter educativo-cultural del trabajo, se parte de la lógica y del saber popular como objeto de estudio y hay una participación mucho más amplia. Se hace una recontextualización de los contenidos desde la comunidad, desde las comunidades, hay una superación correcta de las contradicciones entre lo viejo y lo nuevo, y hay una organicidad entre saber tecnológico popular, avance tecnológico, formación social básica y sistemas de auto control y de auto evaluación como ejes; la autogestión en lugar de ser una forma para reforzar comportamientos tradicionales y articulaciones a una economía capitalista, se aplica como "contrapoder". Este ejemplo del trabajo investigativo, nos muestra, por un lado nuestro desafío, y por otro, del trabajo que tenemos qué hacer, para que tanto la postalfabetización ligada al trabajo, y como la propuesta educativa en general, puedan cumplir ese objetivo de enmarcarse dentro de una verdadera lucha contra la pobreza crítica.

En el trabajo del alfabetizador propiamente, la estrategia básica es la cualificación de un servicio que precisamente está cumpliendo, 25 años: el servicio social de los estudiantes en alfabetización. Son 160.000 estudiantes, que han estado siempre ligados, al servicio social, que en la década de los 80 han participado activamente en las dos campañas que hemos tenido y que ahora, precisamente, se orienta su colaboración a partir de una definición del papel de la juventud en el servicio social. Se orienta a articular con todo este programa que he planteado. Nueve mil maestros que constituyen nuestro ejército profesional, llamémoslo así, desde el punto de alfabetización-postalfabetización, 160.000 estudiantes del undécimo grado que participan en esta labor, tienen como tarea no hacer una nueva campaña de alfabetización, sino iniciar un trabajo orientado hacia una educación permanente, que asegure realmente superar estos problemas de analfabetismo y de subescolaridad que presenta nuestro país.

Hemos afrontado este reto, tal vez con una concepción muy clara de inspiración de uno de nuestros maestros, tal es el "elogio a la dificultad". Sabemos que es una cosa difícil, pero estamos tratando precisamente de enfrentarla, dentro de una concepción nueva del trabajo alfabetizador, dentro de un enmarcamiento del trabajo alfabetizador en toda una política de desarrollo social, que será realmente el significado de su calidad. Ya su calidad no podrá ser evaluada, simplemente, por los índices de personas alfabetizadas o de personas que se han mantenido en el sistema, sino, que tendrá que ser por el impacto que un trabajo de educación de adultos, tienda realmente, al desarrollo social y al mejoramiento en la calidad de vida de su gente.

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

PARTICIPACION Y SOCIEDAD CIVIL EN PROCESOS DE ALFABETIZACION

Prof. Maria Teresa Sirvent



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

PARTICIPACION Y SOCIEDAD CIVIL EN PROCESOS DE ALFABETIZACION

Prof. María Teresa Sirvent

La problemática de participación y sociedad civil y la en términos generales en relación con procesos en el ámbito de la educación de adultos.

El tema que estamos aquí presentando, de participación y sociedad civil dentro del ámbito de la sociedad y de la educación de adultos, ya ha sido abordado a lo largo de esta reunión.

Hemos tocado puntos claves sobre el aporte de algunas organizaciones de la sociedad civil, dentro del ámbito de la educación de adultos y de la educación popular.

Se hizo referencia, entre otros aspectos, al rol del estado y de las estructuras de poder político en relación con las organizaciones no gubernamentales en el ámbito de la educación de adultos.

Desde mi perspectiva considero, si bien yo no voy a tomar este tema, que este aspecto es uno de los temas claves que debería ser analizado por investigadores, educadores y planificadores de la educación de adultos para América Latina.

Se hace necesario realizar estudios para una sociología política de la educación de adultos que encare fundamentalmente las relaciones Estado y Sociedad Civil, en los países de la Región. ¿En qué momento histórico, de cada una de nuestras sociedades, el Estado comenzó a tener ingerencia en la educación de adultos? ¿En qué momento, el Estado comenzó a intervenir, en vinculación con las organizaciones no gubernamentales? ¿Cuáles han sido y/o son las políticas públicas en materia de educación de adultos? ¿En qué áreas de la educación de adultos? ¿Qué actores intervinieron en la toma de decisiones? Son algunas de las cuestiones que deberían analizarse desde la perspectiva de una teoría del Poder y clases sociales en América Latina.

Toda propuesta de política educacional en el área de la educación de adultos, referida a las vinculaciones Estado y Sociedad Civil, debe estar incluida, en un análisis histórico situacional, desde la perspectiva de una sociología política de la educación de adultos y enmarcada

en las situaciones históricas de cada uno de los países de la Región.

Para mi exposición me limitaré a la problemática Participación y Sociedad Civil en procesos de educación de adultos, dentro de la situación específica de la República Argentina actual. Situación de consolidación democrática amenazada continuamente por grupos de poder que han sido beneficiados por las políticas económicas, sociales y culturales de la dictadura militar y el terrorismo de Estado y un endeudamiento externo que agudiza la pobreza, e incluso la pobreza extrema, en algunos bolsones del país.

La Historia de la Educación de Adultos en la República Argentina muestra una historia antigua de organizaciones no gubernamentales, en términos de creaciones voluntarias de grupos barriales en las ciudades y periferias urbanas: las denominadas asociaciones voluntarias que nos podrían retrotraer históricamente hacia fines del siglo XIX, principios del siglo XX, movimiento popular que corre paralelo a las iniciativas del movimiento obrero y sindical argentino.

A raíz de la incidencia de la inmigración, desde mediados del siglo pasado, nosotros comenzamos a tener experiencias de organizaciones populares y sindicales. En el año 1855 aparecen los primeros datos de huelgas obreras, primera huelga de las coristas del Teatro Argentino y en 1887 la primera formación de organizaciones sindicales en relación con una serie de oficios. En 1887 se explicita la necesidad de crear una federación obrera y en 1902 se celebra por primera vez el 1º de mayo, siendo ésta la primera celebración del día del trabajador en América Latina. Estas manifestaciones de lucha obrera y organización sindical se asocian a la unificación socialista, anarquista y anarco-sindicalista europea.

Paralelamente se crean las asociaciones voluntarias, surgidas de la necesidad de mantener la cultura del lugar de origen y de servir de canal de una expresión política que en aquel momento la sociedad política del país no le ofrecía al inmigrante.

Esta historia de asociacionismo tiene su "climax" en la década del '20 y la década del '30 -la década infame- es cuando se produce el primer

golpe militar de la República Argentina -1930-, se experimenta la industrialización temprana del país y continúa la creación de asociaciones voluntarias, la mayoría de ellas creadas por los descendientes de los inmigrantes conservando la estructura organizacional y de asociacionismo que el inmigrante trajo de Europa.

Las asociaciones voluntarias fueron instituciones creadas, asociadas al campo de lo popular. Centros de comportamientos colectivos alrededor de demandas de mejoras de calidad de vida, fueron ámbitos de prácticas nuevas y experiencias inéditas en el ámbito educativo y cultural. Se inician como asociaciones de fomento a los que rápidamente se les incorpora una Biblioteca Popular o actividades culturales, o se crean directamente como Bibliotecas Populares. Cumple funciones de educación de adultos, especialmente de educación del autodidacta, de introducción del obrero y de la juventud de los sectores populares en la cultura académica o la cultura con C mayúscula; de educación política. Se crean bajo el estímulo de partidos políticos como el socialismo, o grupos ligados del anarquismo -en 1932 se hacían en Buenos Aires 56 bibliotecas socialistas-.

Lo importante de este movimiento para llevarlo al momento actual, es que la mayoría de estas asociaciones se conservan actualmente. A partir de la década del '40 sufren una serie de modificaciones, el país cambia, la situación política cambia, aparece el movimiento popular del peronismo, hay un fortalecimiento de la lucha gremial, de la lucha sindical con características diferentes a las décadas anteriores, se agudiza la inmigración rural que comienza en la década del '30 y frente a todos estos movimientos nuevos, esas asociaciones voluntarias no se llegan a reajustar, ni en su componente educativo ni en su componente social. Sin embargo, continúan, la mayoría aún vigentes y vivas actualmente.

Datos de una investigación que estamos realizando actualmente en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires muestran que para un barrio de Bs.As., Mataderos, de aproximadamente 92.000 habitantes se conservan actualmente 46 asociaciones voluntarias, de las cuales la mayoría fueron iniciadas en la década del '20 y del '30.

En una investigación que realizamos en 1975, 1976, en Bernal-Don Bosco, área de la provincia de Bs.As., de aproximadamente 100.000 habitantes, se identificaron 109 de estas asociaciones. Enmarcado en este contexto histórico que va evolucionando a partir sobre todo de la década del '60 y del '70, aparecen los movimientos asociacionales populares nuevos, ligados a sectores populares diferentes de inmigración rural, fundamentalmente. Movimientos populares que fueron ahogados y reprimidos por la dictadura y el terrorismo de estado. Como nos decían los vecinos: "Hoy hay quienes saben que toda esa movilización que se dio hace dos años, cuando toma forma organizativa, es peligrosa. Las experiencias depresivas que sufren los barrios marginados, atemoriza a la gente" - Buenos Aires 1976.

Nos encontramos en el momento actual con la siguiente situación, por un lado la existencia de una riqueza institucional de instancias de participación de la sociedad civil que, históricamente cumplieron un papel fundamental en la educación de adultos en las zonas urbanas y periferia urbana de Buenos Aires y Gran Buenos Aires y, paralelamente las investigaciones que estamos realizando que nos muestran una situación que yo denomino, conjuntamente aquí con mi colega Pedro Demo, de pobreza política de esa sociedad civil, de debilidad política de esa sociedad civil. Una de las hipótesis que podemos juzgar es que, no sólo la dictadura y el terrorismo de Estado sino fundamentalmente varios componentes de la historia del país, han hecho que en el momento actual, a pesar de la existencia o la vigencia de esas estructuras institucionales potenciales de participación social también sea vigente, la internalización de un profundo autoritarismo, tanto en cuanto, las estructuras institucionales, como en cuanto a la visión de la vida cotidiana, a las imágenes con las cuales nos manejamos en el día a día de nuestra sociedad.

En este sentido, las investigaciones actuales que estamos realizando en el Instituto de Ciencias de la Educación, nos muestran este problema de pobreza económica que se va agudizando y que está acompañado de otras "pobrezas". Cuando hablo de pobreza política, estoy asumiendo una concepción sistemática de las necesidades humanas; éstas interactúan

entre sí y se refieren a carencias en varios aspectos de la vida cotidiana, además de la sobrevivencia material.

Una de las pobreza que aparece, en nuestras investigaciones, es lo que podemos denominar pobreza de protección cotidiana, pobreza o carencia de protección, no sólo referida a los sistemas de salud, sino fundamentalmente en cuanto a la sensación de la población de estar continuamente amenazada de una violencia internalizada como forma de relación social. En este sentido, parte de los componentes del funcionamiento actual de las instituciones voluntarias muestran situaciones de poder, en las cuales se busca la obediencia del otro a través de la amenaza, del castigo o de punición; estilos de relación social, de un "matonismo" cotidiano, hecho terrorismo de Estado durante la dictadura militar.

Aparecen también expresiones de la población asociadas a lo que podemos denominar pobreza de entendimiento, o carencia de entendimiento, en cuanto a carencia de la información necesaria para entender lo que está pasando en nuestro derredor.

En los trabajos que realizamos en los barrios, aparece continuamente, por ejemplo, el componente de desconocimiento de la historia, de la historia barrial, de las historias de sus instituciones. Aparece una historia fragmentada que impide la comprensión del hombre, del vecino, de lo que está pasando en su barrio, en su institución, en la ciudad, en el país, como un todo. Se hace difícil la objetivación de la práctica cotidiana, como líder, como miembro de una asociación, como educador. Una frase muy interesante que hemos recogido en estas investigaciones en instituciones barriales, es la siguiente: "yo sé que en esta institución hay una dictadura pero, pero no sé por qué la hay".

Pobreza de protección y de entendimiento se asocian con la pobreza política. La pobreza política está referida a una carencia de posibilidades de participación en la toma de decisiones sobre los hechos que afectan nuestra vida cotidiana. Va más allá de la votación, de la movilización masiva casual.

Las estructuras vigentes actualmente en la mayoría de las asociaciones populares inhibe su potencial educativo en cuanto a un crecimiento

del adulto en sus capacidades de comprensión y manejo de su quehacer cotidiano. Imperan estructuras jerárquicas, con una "elite" barrial que el poder y la información; unos focos que tienen información, piensan y deciden, y una gran mayoría ajena al proceso de toma de decisiones, que simplemente actúa implementando decisiones de otros, o consumiendo actividades. Como decían algunos líderes de estas asociaciones: "yo creo que hay que hacerlos participar, pero las decisiones las tomo yo. Yo prefiero que estén adentro antes que afuera. Es una manipulación, claro, usted los usa. La estructura de poder no podemos perderla; debe ser una especie de "despotismo ilustrado"".

Esta posibilidad de participación depende tanto de factores institucionales como psico-sociales. La pobreza de participación o pobreza política agudiza viejas contradicciones entre representados y representantes, entre dirigentes y dirigidos, entre líderes y masas; contradicciones históricas que hay que enfrentar para superarlas.

Esta agudización de contradicciones es uno de los desafíos fundamentales que se presenta para la educación de adultos y para el componente educativo de las organizaciones no gubernamentales y de las asociaciones de la sociedad civil en nuestro país.

En síntesis, considero que es importante en el diagnóstico que se realice de la potencialidad educativa de las asociaciones de la sociedad civil, tener en cuenta la presencia, tanto desde la perspectiva estructural como psicosocial de una serie de mecanismos que inhiben la potencialidad educativa de estas organizaciones. Aparece la vigencia de estructuras autoritarias y monopólicas, de prácticas discriminatorias al interior de instituciones que están actuando en sectores populares, por ejemplo, discriminación y rechazo hacia los habitantes de las "villas miserias", de aislamiento y competición entre instituciones populares versus la articulación de aquellas asociaciones ligadas a sectores medios altos y altos de la sociedad.

Desde la perspectiva psicosocial se verifica la presencia de visiones de la realidad cotidiana inhibitorias de un aprendizaje participativo, tales como: una imagen internalizada de impotencia para modificar esa realidad, la legitimación del estilo autoritario como el único

posible para el manejo asociacional y la internalización de la figura del "caudillo" o del "matón", como uno de los deseables de relación social. Así se expresaba un dirigente asociacional: "un club es como una nación; necesitan una "mano fuerte que los dirija, si no van a la deriva..."

Estos aspectos hacen a un panorama muy complejo de estas asociaciones no gubernamentales; el desafío fundamental para la educación de adultos es, si se asume la potencialidad educativa, reconocer sin embargo que estas sociedades no gubernamentales son una parte del país, y una parte de un país con una historia autoritaria, una historia de destrucción democrática, y una historia de internalización de visiones autoritarias de la sociedad.

Es importante trabajar dialécticamente, como educadores o como investigadores, asumiendo la presencia tanto de componentes potencialmente educativos de las asociaciones de la sociedad civil, como de mecanismos que nos muestran una realidad actual de la pobreza política, de pobreza de entendimiento, de pobreza de seguridad, que se reflejan y se reproducen a través de la vida cotidiana de los sectores populares. Considero que éste es el desafío fundamental para un educador de adultos en este momento en nuestro país.

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

INVESTIGACION PARTICIPATIVA Y CAMBIO SOCIAL EN TORNO A LA EDUCACION DE ADULTOS

por Pedro DEMO



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

TEMA: INVESTIGACION PARTICIPATIVA Y CAMBIO SOCIAL
EN TORNO A LA EDUCACION DE ADULTOS.

por PEDRO DEMO

Primero quiero pedir disculpas por no hablar bien el español.

Mi tema es demasiado complicado para exponerlo bien en 15 minutos, así que no puedo hacer más que una presentación caricatural a título de provocación de una polémica posiblemente interesante y que está muy ligada al aporte de María Teresa. Voy a resaltar solamente 3 puntos principales:

PUNTO UNO: Una de las características más importantes de la Investigación Participativa, es la exigencia de unir el COMPROMISO DE CONOCER con el de CAMBIAR. Dentro de este enfoque quiero resaltar 3 subpuntos:

- a) Conocemos más de lo que sabemos cambiar. El ejemplo típico es la investigación sobre la pobreza. Ya desnudamos al pobre por todos los lados, pero la pobreza está donde estuvo siempre.
- b) No sigue que no debemos conocer o que ya tengamos conocimientos suficientes. Sigue que unir Conocimiento y Cambio es una conquista política, no de recurrencia automática.
- c) Sabemos, sobre todo, cómo no cambiar o cómo impedir los cambios.

Las políticas públicas manifiestan la tendencia al control social y a la desmovilización popular. Los científicos sociales, por razones de métodos científicos, producen instrumentos formales, no, compromisos con fines. Impulsan el divorcio entre teoría y práctica entre Estudiar y Cambiar. Producen conocimiento no utilizable en lo cotidiano que son ininteligibles para la población carente. Las ciencias sociales esconden un proyecto conservador de sociedad, porque no son producidas para los carentes, obviamente. Para fomentar cambios es necesario una estrategia política específica de carácter popular.

PUNTO DOS: Respecto a la alfabetización de adultos:

- a) De manera general es una propuesta mistificadora del Estado y también de los Organismos Internacionales, a partir de la total desproporcionalidad entre fines y medios. Para erradicar el analfabetismo adulto es necesario una política radical, que es muy excepcional en América Latina. Yo doy el ejemplo de una política brasileña, muy conocida, la de la Fundación Mobral, hoy llamada EDUCAR. La Fundación EDUCAR trabaja cada año con 200/300.000

analfabetos adultos, pero hay en Brasil 20 millones. Es decir, que tratamos al año, 1, 1,5 ó 2% de la población analfabeta adulta. Así, esto implicará probablemente un milenio. Dentro de este ritmo normal sólo hay una solución a larguísimo plazo si tenemos un primer grado eficaz. Así, yo diría, es más estratégico garantizar la universalización cualitativa del primer grado. Es muy duro reconocer esto, que una masa inmensa de la población está perdida para la alfabetización, pero esta es la realidad dentro de los procesos normales.

- b) Muchas veces se mistifican las cuestiones entre educadores técnico del área. Entre educadores populares se aísla fácilmente la cuestión política de la cuestión económica. Las dos son absolutamente esenciales, no se enfrenta la pobreza política sin enfrentar la económica y viceversa. Muchas veces los educadores populares hacen sólo una "excitació " política. Dentro del modismo de la educación transformadora, lo más difícil es ver lo que transforma. Hace unos 5 ó 10 años atrás, la educación era solamente reproductora; de repente es transformadora. En verdad, se transformó sólo el discurso.
- c) El centro de la educación de adultos, no es propiamente el lado pedagógico de la alfabetización, pero sí lo es la movilización política organizada sobre bases políticas y productivas. La participación política organizada es esencial, en el sentido de la ciudadanía productiva. No hay democracia sin distribución conquista de la riqueza del poder. Es capital la democratización del espacio productivo y laboral y del espacio del poder. La participación cualitativa organizada puede ser vista, por lo menos, en cuatro dimensiones. Es una manera de tratar una cuestión muy complicada de evaluación de las asociaciones, de los movimientos organizados populares para saber o intentar responder si una organización es buena o no. Yo uso, para mí, cuatro criterios:
 - 1) Debe ser representativa. Es decir, los líderes tienen que obtenerse por elección. Uno puede llegar al poder sólo por este camino, el resto es usurpación.
 - 2) Debe ser legítima, debe estar construida dentro del estado de derecho y no dentro del estado de impunidad, de excepción, de privilegio, dentro de reglas de juego democráticas.

- 3) Debe ser de base. Como nuestros países no tienen bases, sólo tienen cúpulas, esto se manifiesta muy claro en las organizaciones populares. Así, es muy común que una organización de un barrio funcione con 15/20/30 personas mientras que el barrio puede tener 30.000 personas. No hay base democrática, esto dificulta demasiado la cuestión de la transición democrática.... Mi acuerdo muy bien de lo propuesto por M. Teresa..."ésta es una fase muy importante de la pobreza política". No tenemos todavía la creencia de que la autoridad es delegada, tiene un mandato, no tiene autoridad propia, ni recursos propias.

Tanto los recursos cuanto la autoridad tienen un lugar solo, la comunidad organizada. El control de la cúpula por parte de la comunidad es, de alguna manera, el centro de la democracia.

- 4) Debe auto-sostenerse. Para no depender del Estado, aunque deba usarlo, porque la manera más fácil de capturar las organizaciones populares es darle ayuda por parte del Estado. El Estado no quiere ciudadanos, quiere cómplices. Entonces, es muy importante para la calidad de las organizaciones populares que tengan su condición propia de autonomía. Son espacios privilegiados para este tipo de movilización, a mi juicio por lo menos, los partidos políticos, los sindicatos, las cooperativas, las organizaciones de pequeños productores rurales y urbanos (sobre todo del mercado informal), asociaciones de barrios, de villas miserias, de pequeños pueblos, asociaciones de defensa de derechos difusos como consumidores, usuarios, ecologistas, etc. Es muy importante también la identidad cultural comunitaria, aunque este puede ser un tema muy provinciano, pero de manera general se reconoce que la partera de la participación, es la identidad cultural. Sin identidad somos un montón de gente y no una comunidad. Sin identidad somos siempre masa de maniobra. La fe del grupo para poder hacer su propio desarrollo viene sobre todo de la identidad. Los medios modernos de comunicación cambian el sentido de la cuestión de la alfabetización: leer y escribir es menos importante que ver y escuchar televisión. Eso debería tomarse en cuenta, también.

PUNTO TRES: Para terminar. Algunas sugerencias muy sumarias para unir

Conocimiento y Cambio un poco más.

- a) Trabajar con los maestros organizados y apoyar sus organizaciones: La ciudadanía practicada, antes de enseñarla.
- b) Democratizar el conocimiento. Es muy común que lo que escribimos en ciencias sociales no es para cristianos comunes. Sería una tarea muy interesante, muy creativa, la de traducir esto para el lenguaje popular, no en el sentido peyorativo de reservar para los pobres una ciencia pobre, que es lo que hacemos sistemáticamente, sino en el sentido de hacer una ciencia científica que el pueblo la entienda.
- c) Fomentar críticamente metodologías alternativas del tipo investigación participativa o evaluación cualitativa. Yo sé que la gran parte de estas cosas son puras bromas o amorío metodológico, pero hay cosas muy importantes. Porque es necesario ir más allá, lo que producen normalmente las ciencias sociales que captan sólo una pequeña dimensión de la realidad social.
- d) Fomentar la desmistificación de las ciencias sociales, de las políticas sociales, de los planes sociales, de una manera, yo diría, incluso radical, porque la mayor parte de todo esto es mentira, desde el punto de vista de las poblaciones marginadas. Por ejemplo un plan social no se hace para practicarlo, un plan social se hace para justificar una gestión política que empieza o que está en riesgo. Esto no es una perversidad, es una lógica del poder, la más natural del mundo. Ahora, dentro de este reconocimiento crítico se pueden hacer cosas muy interesantes. Pero primero hay que tener la conciencia crítica de que uno no planifica para resolver problemas, así como las ciencias sociales no nacieron para resolver problemas sociales. Las ciencias sociales están ahí, sobre todo, para instrumentar al control social y la desmovilización.

Revisar profundamente el estilo de formación académica, que consideramos superior porque, obviamente, las otras son inferiores. Ahí tenemos que discutir mucho la cuestión práctica porque uno puede ser Doctor en Educación, y no saber educar a nadie, porque esto es totalmente normal entre nosotros, o que un psicoanalista sea loco es demasiado anormal. ¿Por que esta unidad no existe, la quebramos o la impulsamos? A nosotros nos basta estudiar, conocer, el resto de la

cuestión, que obviamente no es del resto, está dado a otros, esta dado a personas que son menos inteligentes, que son peatones de la vida, que van a ser la práctica. Es muy importante recuperar la cuestión de la práctica, yo no digo tampoco que la práctica sea más importante que la teoría, puesto que en el fondo son exactamente la misma cosa.

- e) Trabajar el lado de la calidad política, de la actividad científica y técnica, el lado del ciudadano. La actividad científica como acto político. No hay espacio histórico no político. La abstención política es solo una mala política.

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

Buenos Aires, Argentina, Octubre 1-9 de 1987

ALFABETIZACION Y POBLACIONES
INDIGENAS: "UN DESAFIO PARA
FINES DE SIGLO".

Isabel Hernández



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

**SEMINARIO MULTINACIONAL SOBRE
REFLEXIONES CRITICAS EN TORNO
A LA ALFABETIZACION**

**Consejo Interamericano para la
Educación, La Ciencia y la Cultura
Organización de los Estados Americanos
CIECC - OEA**

**Buenos Aires - Argentina
1 al 9 de Octubre de 1987**

ALFABETIZACION Y POBLACIONES INDIGENAS: UN DESAFIO PARA FINES DE SIGLO (*)

ISABEL HERNANDEZ ()**

(*) Basado en: "El Analfabetismo en América Latina: Realidad, Propuestas y Perspectivas - 1990: Un desafío" - presentado ante el Task Force on Literacy - International Council for Adult Education - Toronto (Canadá), 17,18,19 de Octubre de 1987.

(**) Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y Miembro del Comité Ejecutivo del International Council for Adult Education (ICAE).

I

Cuando en 1970 René Mahue, Director General de la UNESCO, declaraba el "Año Internacional de la Educación" y paralelamente denunciaba con vehemencia una crisis educativa a nivel internacional; creíamos estar frente a la posibilidad de un vuelco, de un cambio radical, ya que desde el máximo organismo mundial dedicado al tema, se advertía dicha crisis y se denunciaba la inadecuación del desarrollo educativo frente al progreso científico, a las universales aspiraciones democráticas y a "esa vergonzosa incapacidad de contrarrestar la plaga del analfabetismo que desvasta a más de un tercio de la humanidad". "Las grandes crisis de la educación - añadió Mahue - siempre han coincidido con mutaciones profundas de la sociedad y de la civilización. Creo que abordamos uno de esos momentos de la historia".

A casi dos décadas, reproducidas y multiplicadas las declaraciones de esta tónica, no hemos divisado aún el cambio sustantivo. En América Latina, a pesar de contar con algunas estimaciones más optimistas y recientes (Ver Cuadro Nº 1), los datos más confiables que disponemos, nos hablan de que el 20,3 % de la población de 15 años y más, continuaba siendo analfabeta en 1980. Mientras que Uruguay y Argentina ostentaban tasas de analfabetismo inferiores al 8 %, en países como México o Brasil, un cuarto o un tercio de la población de la población adulta era analfabeta (25,8 % y 33.6 % respectivamente) y en estados como Guatemala o Haití, más de la mitad o tres cuartas partes de los adultos no saben leer ni escribir (53.8 % y 75.3 % respectivamente) ^{1/}.

^{1/} OREALC - UNESCO; Dimensiones cuantitativas del analfabetismo en América Latina y el Caribe, Santiago, Chile, 1981.

Cuadro Nº 1: ANALFABETISMO EN AMERICA LATINA, 1985 (*)

	ESTIMATE MADE ESTIMACION FAITA ESTIMACION PREPARADA		DEGREE OF RELIABILITY DEGRÉ DE FIABILITE GRADO DE FIABILIDAD	AGE GROUP GRUPO D'AGE GRUPO DE EDAD	ILLITERATE POPULATION POPULATION ANALPHABETE POBLACION ANALFABETA			PERCENTAGE OF ILLITERATES POURCENTAGE D ANALPHABETES PORCENTAJE DE ANALFABETOS		
	FOR YEAR POUR L'ANNEE POR EL AÑO	BY PAR POR			TOTAL (1000)	MALE MASCULINE MASCULINA (1000)	FEMALE FEMININE FEMENINA (1000)	TOTAL %	MALE MASCULIN MASCULINO %	FEMALE FEMININ FEMENINO %
	1983	MEMBER STATE		15+	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	1985	UNESCO	(A)	15+	2 149	984	1 165	11.9	10.9	12.9
	1985	UNESCO	(A)	15+	923	392	531	17.6	15.0	20.2
	1985	UNESCO	(B)	15+	25	9	16	4.1	3.0	5.2
	1985	UNESCO	(A)	15+	253	64	159	11.8	6.8	14.6
	1985	UNESCO	(A)	15+	1 800	566	1 294	15.2	8.5	21.9
	1985	MEMBER STATE		15+				10.0	10.0	10.0
	1985	UNESCO	(A)	15+	1 415	623	793	13.1	11.7	14.5
	1985	UNESCO	(B)	15+	103	44	55	6.4	6.0	6.8
	1984	UNESCO	(A)	15+	813	441	452	22.7	20.1	27.2
	1984	UNESCO	(B)	15+	850	383	475	27.9	25.0	30.7
	1985	UNESCO	(B)	15+	2 154	904	1 250	45.0	37.4	52.9
	1985	UNESCO	(A)	15+	2 318	1 080	1 238	62.4	59.9	64.7
	1985	MEMBER STATE		15+				40.5	39.3	41.6
	1985	MEMBER STATE		15+	4 400	1 700	2 700	9.7	7.7	11.7
	1980	MEMBER STATE		10+	186			13.0		
	1985	MEMBER STATE		15+				11.9	11.0	12.3
	1985	UNESCO	(A)	15+	35	12	23	7.9	2.7	5.2
	1985	UNESCO	(A)	15+	934	404	528	4.5	4.0	4.0
	1985	UNESCO	(B)	15+	925	282	643	25.8	16.2	34.9
	1985	UNESCO	(A)	15+	19 085	9 047	10 038	22.3	21.0	23.5

FUENTE: 1985 Year Book - UNESCO, Santillana, España, 1987.

Asimismo en un país como Argentina, que ya en los años '60 la población iletrada con 15 años y más, constituía apenas el 8.7 % en todo el país, en 1970 esta proporción había descendido al 7.1 % y en 1980, según el Censo respectivo, la población 'sin instrucción' alcanzaba al 5 % del total nacional, es posible descubrir contrastes sustantivos. El Cuadro Estadístico Nº 2, muestra que el analfabetismo es mayor entre las mujeres y en los tramos de edad más avanzada.

La calidad de la enseñanza que el sistema educativo formal imparte en muchas regiones del país, así como la cantidad de los servicios educacionales existentes imprime marcadas diferencias que juegan en detrimento de los sectores sociales carenciados y de menores ingresos. Así, entre otros factores se explica que mientras en la jurisdicción de la ciudad de Buenos Aires, el analfabetismo es prácticamente inexistente, en la provincia del Chaco, área de mayor pobreza del país, una de cada seis personas no sabe leer ni escribir ^{2/}.

El ejemplo argentino, uno de los que menos dificultades presenta en el concierto del continente, no hace más que señalar las graves y múltiples dimensiones de un problema crítico, el que a pesar de la intensidad y persistencia de las acciones llevadas a cabo en cada uno de las regiones de América Latina, aún está muy lejos de superarse.

Posiblemente, los paradigmas básicos que orientaron nuestro desarrollo educativo no han sabido responder a la controvertida realidad actual de nuestra América. La racionalidad de nuestra historia presente y universal es la contradicción. Los desajustes del mundo capitalista y las desventuras de los socialismos reales constituyen una prueba indiscutible y actual de esta afirmación.

El cambio no es una cualidad ocasional del mundo contemporáneo, sino que es su factor constitutivo, y las transformaciones que hemos pre

^{2/} Censo Nacional de Población 1980 - Public. del INDEC, Buenos Aires, 1981/82.

Cuadro Nº2: ARGENTINA:

- Población analfabeta de 15 y más años, según sexo y grupos de edad. Censo Nacional. Año 1980 (Serie D).

JURISDICCION	ANALFABETOS													
	POR SEXO			POR GRUPOS DE EDAD										
	Total	Varones	Mujeres	15 a 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	30 a 34 años	35 a 39 años	40 a 44 años	45 a 49 años	50 a 54 años	55 a 59 años	60 a 64 años	65 y más años
REP. ARGENTINA	1.184.964	543.174	641.790	70.135	72.197	83.473	93.199	90.098	87.116	88.451	55.896	98.384	93.436	311.579
Capital Federal	35.145	10.408	24.737	1.243	1.437	1.107	1.428	1.309	1.080	1.491	2.118	2.271	2.234	19.427
Buenos Aires	312.351	141.590	169.761	15.229	15.061	18.431	22.930	22.797	21.901	22.571	25.523	25.840	24.509	97.559
Gran Buenos Aires	183.549	72.739	110.810	7.253	9.213	11.542	14.102	14.451	13.490	14.112	15.324	15.305	13.537	55.112
Demás partidos	128.802	68.851	59.951	7.966	5.848	6.889	8.828	8.345	8.411	8.459	10.199	10.535	10.972	42.349
Catamarca	11.059	5.133	5.926	749	736	745	855	892	729	752	875	877	905	2.944
Córdoba	94.972	46.738	48.234	4.636	4.783	5.596	6.600	6.356	6.165	6.984	7.953	9.540	9.016	27.343
Corrientes	65.820	31.050	34.770	5.233	4.551	5.216	5.472	5.324	5.286	5.033	5.529	5.189	4.717	14.270
Chaco	75.151	33.917	41.244	7.568	7.286	7.859	7.223	6.466	6.576	5.932	5.929	5.126	4.353	10.843
Chubut	13.827	6.548	7.279	895	962	1.148	1.339	1.289	1.230	1.146	1.271	1.158	1.010	2.378
Entre Ríos	50.645	26.744	23.901	2.984	2.697	3.151	3.583	3.345	3.224	3.022	4.034	4.402	4.908	15.295
Formosa	23.871	9.954	13.927	1.551	1.759	2.038	2.157	2.151	2.109	2.060	2.109	1.879	1.751	4.317
Jujuy	32.325	9.882	22.443	870	1.342	1.945	2.499	3.015	3.096	3.583	3.557	3.210	2.878	6.330
La Pampa	9.796	5.273	4.523	483	495	634	745	625	608	673	807	895	912	2.919
La Rioja	7.134	3.678	3.456	517	425	476	499	461	493	466	557	643	401	1.996
Mendoza	63.291	30.606	32.685	3.206	3.460	4.383	4.915	4.995	4.714	5.198	5.584	6.368	5.930	14.538
Misiones	45.330	19.870	25.460	3.827	4.063	4.434	4.472	4.303	4.207	3.748	3.476	3.200	2.705	6.895
Neuquén	15.562	7.320	8.242	1.289	1.228	1.480	1.622	1.576	1.392	1.244	1.208	1.153	1.005	2.345
Río Negro	24.917	11.925	12.992	1.594	1.649	1.954	2.326	2.377	2.242	2.025	2.326	2.117	1.957	4.350
Salta	49.488	19.738	29.750	2.973	3.245	3.804	4.233	4.414	4.414	4.520	4.486	4.004	3.914	9.481
San Juan	23.425	12.015	11.410	1.080	1.342	1.461	1.812	1.716	1.822	1.961	1.984	2.339	2.040	5.868
San Luis	12.195	6.935	5.260	839	735	962	1.004	991	906	846	985	1.064	1.078	2.785
Santa Cruz	3.156	1.660	1.496	170	166	183	276	272	319	302	294	310	234	630
Santa Fe	108.239	50.931	57.308	5.759	6.459	7.300	7.996	7.270	7.348	7.038	8.050	8.638	9.128	33.253
Sgo. del Estero	49.768	21.928	27.840	3.654	3.382	3.710	3.905	3.681	3.438	3.604	3.880	3.890	3.719	12.905
Tierra del Fuego	469	279	190	65	34	30	41	39	42	38	34	39	26	81
Tucumán	57.008	29.052	27.956	3.720	4.900	5.426	5.267	4.434	3.775	4.214	4.327	4.232	3.906	12.807

senciado en la mayoría de los países del continente durante los últimos decenios, así lo prueban.

Por lo tanto la práctica educativa, como cualquier otra práctica social que se desenvuelve en este mundo cambiante, no puede estar ajena a sus contradicciones. Aquí está el problema de fondo y el gran desafío para nosotros, educadores e investigadores, intelectuales comprometidos en la teoría y en la práctica de la educación. Ya no resultan posibles los análisis paracializados, es preciso tener en cuenta globalmente las variables sociales. Ya no es posible meramente 'alfabetizar', es decir enseñar a leer y escribir letras y palabras, hoy en día es necesario enseñar a leer la realidad social, para que el alfabetizando aprenda a escribir su propia historia de organización y acción política.

Por eso, reflexionar sobre la educación hoy, y más específicamente sobre campañas y planes de alfabetización, es transitar por un camino complejo. Ya no basta con hablar de fracasos ni de crisis, es preciso aprehender la realidad macro y micro social. Recientemente y con justeza, se ha definido el momento en que vivimos como "la crisis de la utopía", porque su rasgo más grave se ha centrado en el hecho de que estamos perdiendo -si es que no la hemos perdido ya- nuestra capacidad de soñar^{3/}, de imaginar alternativas, propuestas nuevas y distintas, que, por un lado superen nuestra ingenuidad de creer que estamos frente a un problema exclusivamente económico, que el monetarismo es el culpable del fracaso de más de una década feliz de promesas desarrollistas, o de que ésta es una crisis coyuntural y externa, y que por lo tanto, recuperada la economía de los países centrales necesariamente se resolverán nuestros problemas económicos, políticos y sociales.

A nadie se le escapa que el nuestro es un problema de desarrollo, pero de qué tipo de desarrollo?

Frente a esta pregunta, muchos modelos conceptuales, y no menos instrumentos convencionales han demostrado inoperancia y parcialidad frente a la comprensión global de los fenómenos que pretenden reflejar.

3/ MAX-NEFF, et. al.: Desarrollo a Escala Humana - Una opción para el futuro - Development Dialogue - CEPAL - Fund. Dag. Hammarskjöld, Motala, Sweden, Agosto, 1986. pag. 10.

En América Latina, la realidad y la teoría por iguales y diferentes caminos parecería señalarnos que en el presente, el mejor tipo de desarrollo al que podemos aspirar es el que resulte capaz de ser coherente con la cultura y la realidad de nuestros pueblos.

Esencialmente, tal tipo de desarrollo se sustenta a nuestro juicio, en la satisfacción de nuestras necesidades humanas fundamentales, así como en la generación de niveles crecientes de autodependencia económica:

"Entendida como un proceso capaz de fomentar la participación en las decisiones, la creatividad social, la autonomía política, la justa distribución de la riqueza y la tolerancia frente a la diversidad de identidades, la autodependencia constituye un elemento decisivo en la articulación de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de lo personal con lo social, de lo micro con lo macro, de la autonomía con la planificación y de la sociedad civil con el estado".^{4/}

Este tipo de propuestas se opondría al mecanismo de homogeneización por parte del Estado, por el contrario, requeriría de éste, la creación de nuevos instrumentos institucionales, más receptivos, pero sobre todo, capaces de conciliar participación con heterogeneidad.

Pero no es el objetivo de este trabajo expplayarnos en este tipo de propuestas, sino enmarcar nuestras opiniones sobre la persistencia y las dimensiones del analfabetismo en América Latina, en un camino alternativo de superación de la desesperanza y la parálisis, que suelen producirse cuando no se encuentran soluciones ni paliativos significativos, y cuando ciertos rasgos de una determinada crisis educativa y social, amenazan con volverse crónicos.

No estamos proponiendo nuevas recetas, simplemente estamos soñando la existencia de otros caminos, al tiempo que expresamos nuestra

4/ MAX-NEEF, M. et. al.: Desarrollo e ... - Op. Cit. pag. 57. - Ver asimismo: MAX-NEEF, Manfred: La Economía Descalza - Edic. Nordan, Montevideo (Uruguay), 1985.

opinión acerca de que el analfabetismo en América Latina no es un problema exclusivamente educativo, y que por lo tanto reclame soluciones en el plano exclusivamente técnico, sino que su superación se inscriba en un proyecto social diferente, más solidario, más igualitario y justo.

II

1990, el Año Internacional de la Alfabetización, se constituye en un desafío para los organismos gubernamentales y no-gubernamentales ocupados del tema. Así lo ha entendido el International Council for Adult Education (ICAE), quien ha dispuesto la conformación de un Grupo de Trabajo específico con representación de los Consejo Regionales. El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), ha elaborado Informes y Propuestas concretas de trabajo a través de sus redes nacionales de alfabetización, tandientas a formular una Estrategia Global de Acción hacia 1990. ^{5/}

Esta es la razón por la cual, nuestro aporte como integrante del Comité Ejecutivo del ICAE, y a su vez del International Task Force on Literacy, a reunirse en Toronto en Octubre '87, se remita al tema específico de acción alfabetizadora entre los pueblos indígenas de América Latina, uno de los sectores poblacionales que patenta las mayores tasas de analfabetismo del continente. ^{6/}

^{5/} Francisco Vfo Grossi, Secretario General del CEAAL, tiene a su cargo la formulación de la Estrategia Global del Consejo Regional, y César Picón, Coordinador de la Red de Alfabetización para América Latina, las políticas sectoriales y sub-regionales, así como su implementación.

^{6/} A su vez, la elección del mencionado tema específico, se basa en el hecho de que desde 1968 estamos trabajando en el tema de alfabetización indígena (bi-língüe e intercultural), en relación con distintos grupos étnicos que pueblan el continente latinoamericano.

III

En la década del '50 se calculaba que 30 millones de aborígenes poblaban el territorio de América Latina. Algo más de la mitad del total de indios se encontraba en México, Antillas y Centroamérica y el resto en América del Sur. El 55% de la población guatemalteca y boliviana era indígena; Ecuador y Perú llegaban al 40% y México y El Salvador al 20%. En los demás países la proporción de indígenas resultaba inferior al 6% ^{7/}.

Hoy se estima que la población india latinoamericana apenas supera los 20 millones. Con las limitaciones propias de los datos censales ^{8/}, advertimos que en la actualidad el 64.2% de la población de Bolivia es india, el 43,8% de la guatemalteca, el 30.6% de la peruana, el 17.1% de los habitantes del Ecuador y el 20% de los mejicanos son aborígenes. Sin embargo, las últimas estimaciones efectuadas por la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM), y el Centro Antropológico de Documentación de América Latina (CADAL) ^{9/}, registran índices mucho más altos. (En números absolutos superan los treinta millones).

Según ellas son 409 los grupos aborígenes radicados en toda América Latina, entre los que se admite diferencias étnicas. Algunos registran

^{7/} ROSEMBLAT, Angel: La población indígena y el mestizaje en América Latina - Vol. II, Edit. Nova, Bs. As., 1954.

^{8/} La carencia de datos sobre población indígena en general, obstaculiza cualquier intento serio de definir cuantitativamente a los habitantes indios de nuestra América. Son contados los Censos Indígenas, y la información de los Censos Nacionales, prácticamente en ningún caso presentan desagregación por condición étnica de la población; éstas muchas veces sólo es posible inferirla para algunas regiones, a través de los datos sobre idioma materno. Tampoco existe unidad de criterios en cuanto a la identificación étnica de censados e informantes, en los diversos estudios que se conocen sobre el tema. Las cifras por tanto son aproximativas y es posible que estas impresiones conduzcan a errores de peso.

^{9/} Tales estimaciones han sido ultimamente consideradas más cercanas a la realidad que los propios censos oficiales. Ver BONFIL BATALLA, Guillermo Comp.: Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en A. Latina - Edit. Nueva Imagen, México, 1981.

contados representantes, otros en cambio superan el cuarto de millón (aymaras, mapuche, quechuas, mayas, cakchiqueles, mixtecos, náhuatlés, otomíes, pipiles, quichés, yacatecos y zapotecos).

La mayoría de los pueblos aborígenes latinoamericanos viven en áreas rurales casi siempre desfavorables para la producción agrícola, aislados en zonas montañosas o dispersos en áreas boscosas generalmente aislados de los centros urbanos.

Hablan sus propias lenguas, practican sus ritos religiosos, generalmente interpretan una cosmovisión contrapuesta a la occidental y conservan ciertas normas de vida y costumbres autóctonas. En síntesis, expresan manifestaciones culturales propias, y es probable que a partir de la difusión de este tipo de expresiones, se desarrolle y fortalezca el prejuicio étnico, e incluso alcance un grado mayor de explicitación el comportamiento discriminatorio, por parte de la sociedad no-indígena.

Las descalificaciones que la sociedad dominante imprime a las expresiones más diversas de la cultura autóctona, se manifiesta a través de todas las prácticas sociales entre las cuales la educación se distingue como un vehículo de singular importancia. Por su naturaleza, la práctica educativa, tiene la virtud de influir sobre valores y costumbres, pueda llegar a ejercer el papel de un agente de aculturación y, por sobre todo, aunque sólo en términos individuales y relativos, también puede ser visualizada como un medio idóneo de movilidad social ascendente.

Los estudios de campo y las acciones que venimos llevando a cabo en áreas rurales indígenas ^{10/}, nos demuestran sin embargo, que la manifiesta demanda de la población aborígena se enfrenta con una oferta educativa (on especial proveniente del sistema educativo formal) que por un lado desam-

^{10/} Ver HERNANDEZ, Isabel: "Discriminación Étnica y Educación en América Latina" en Rev. CEDES Nº 5 - Unicamp - Brasil, 1980.; "La discriminación étnica en la Escuela" - Rev. Ciencias de la Educación Nº12 - Bs.As., 1972.; Conciencia étnica y Educación de Adultos en América Latina, en Apuntes Nº2 - CEAAL, Santiago de Chile, 1984.; Derechos Humanos y Aborígenes - Edic. Búsqueda, Bs. As., 1985.; El educador popular y la vida cotidiana (co-autoría O. Cipolloni), CEAAL-Argentina, Bs.As., 1985, etc.

para el indígena en términos de asignación de recursos y, por otro, lo discrimina dado el tipo de socialización que le impone.

Los datos sobre analfabetismo, deserción escolar e inasistencia, bajo rendimiento educativo, etc. que ofrecen las estadísticas oficiales por países, difícilmente están desagregadas por condición étnica, y es por esto que resulta casi imposible medir las diferencias que existen entre áreas de población indígena y no-indígena, las que aparentemente son de consideración, incluso en los casos en que éstas últimas consiguen transparentar marcadas carencias.

Sólo a modo de ejemplo diremos que entre los indígenas rurales guatemaltecos el 82% son analfabetos, mientras que esta cifra desciende entre los no-indígenas de igual residencia al 56 % (1975). En Perú, el VII Censo de Población (1972), demostró que los quichuas y aymaras 'sin instrucción' superaban casi en un 20 % a los hablantes castellanos que presentaban la misma carencia. En 1970 la provincia chilena de Cautín registraba 110.000 analfabetos entre los cuales casi el 60% (65.000) era indígenas mapuche. El Censo Indígena Nacional Argentino (1968) informaba que entre los araucanos de las provincias surñas de Río Negro y Neuquén, el 56.3 % entraban en la categoría de 'no escolarizados', mientras que el Censo Nacional de 1970, muestra que entre la población no-indígena esta proporción desciende hasta el 6.9 %. A pesar de no disponer de datos confiables actualizados, estamos en condiciones de afirmar que estas proporciones se mantienen; en realidad, bastaría recorrer las reservaciones indias de una buena parte de los países de la Región para comprobarlo.

Frente a esta realidad, y reconociendo que el problema trasciende tanto al proceso pedagógico en sí, como al paliativo de las enseñanzas impartidas dentro de los límites de los establecimientos escolares, se impone el diseño de políticas culturales y educativas que respondan a las necesidades de estos particulares demandantes de educación, que respeten sus pautas de vida comunitaria y admita su inserción en cada sociedad na-

cional, en base a concepciones que, como dijimos, concilien participación real y respeto por la heterogeneidad, en este caso racial y cultural.

Los lineamientos de una política cultural y educativa capaz de atender a tales necesidades ya han sido fundamentados ^{11/}, se trata ahora de llevarlas a la práctica. Se trata de definir una acción educativa cuantitativa y cualitativamente diferenciada para grupos objetivamente diferentes. Sabido es que no hay nada más injusto que entregar por partes iguales a aquellos que tienen necesidades diferentes. Los pueblos indígenas de América Latina precisan mayor atención educativa, y mejor calificada en respuesta a sus motivaciones y requerimientos específicos. (Comenzando por la extensión de experiencias de enseñanza equiparada y simultáneas de la lengua autóctona y el castellano, tanto para el proceso de lecto-escritura (alfabetización), como para su proyección hacia otros niveles de enseñanza).

La acción educativa a la que hacemos referencia, debería adoptar una metodología capaz de propiciar los elementos de participación necesarios a fin de provocar un proceso permanente de movilización cultural, a través del cual todos los miembros de cada pueblo indígena, periódicamente reunidos, orientados y dirigidos por sus líderes locales y sus organizaciones representativas, pudieran estar presentes en las diferentes etapas, propias de la reflexión y la acción educativa.

11/ Recogiendo las propuestas de diversos pueblos aborígenes del continente, reunidos en Asambleas, Parlamentos y Congresos, hemos definidos los fundamentos de una nueva Política Cultural y Educativa para los Pueblos Aborígenes, basada en dos orientaciones generales: 1- Lucha contra la degradación cultural, y 2- Redefinición de las manifestaciones ideológicas y culturales de los pueblos indígenas, a su vez y de acuerdo a estas dos orientaciones generales, las etapas de acción cultural y educativa a seguir serían las siguientes: a-Redescubrimiento de la cultura originaria; b-Análisis crítico de la cultura de enclave; c-Lucha contra la defensa irreflexiva de los valores culturales autóctonos; d-Autoafirmación de la personalidad cultural diferenciada. Ver un análisis fundamentado de cada una de estas orientaciones y etapas en: HERNANDEZ, Isabel: Sociedade Indígena e Educação - Edit. Cortez - Sao Paulo, 1981; "Conciencia étnica y Educación Indígena" en Teoría y Práctica de la Educación Popular - CREFAL-IDRC, México, 1985; y Los Indios y la Antropología en América Latina - Edic. Búsqueda, Bs.As., 1984

de Educadores que trabajen en experiencias de Alfabetización Bi-lingüe e Intercultural en Comunidades Indígenas de toda América Latina.

4. Que hacia 1990 la experiencia de este trabajo en común, así como los resultados de los Encuentros Anuales sobre Alfabetización Bi-Lingüe e Intercultural se cristalice en un Encuentro Internacional propiciado por el ICAE, en el cual participen educadores de otros continentes con experiencia en Programas de Alfabetización Bi-lingüe y Diversidad Cultural.

5. Que el resultado de estas experiencias y encuentros se sistematice en una línea de publicaciones del ICAE, que retroalimente la coordinación inter-redes, así como los programas de acción concretos a nivel local, nacional y regional.

6. Finalmente, que en 1990, Año Internacional de la Alfabetización, a sólo dos años de conmemorarse al 500º Aniversario del Descubrimiento de América (1992), se denuncie fehacientemente y por todos los canales accesibles, el hecho de que las altas tasas de analfabetismo que ostentan las poblaciones indígenas de nuestra América, son el resultado inmediato del atropello físico y cultural de la Conquista y de las sucesivas políticas de marginación que los herederos ideológicos de la Colonia, han impuesto y continúan imponiendo a los ancestrales dueños de estas tierras.

Buenos Aires, Agosto de 1987.

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

PROBLEMATICA SOBRE LA FORMACION DE AGENTES ALFABETIZADORES.

por Vicente ARREDONDO



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.

TEMA: PROBLEMÁTICA SOBRE LA FORMACIÓN DE AGENTES
ALFABETIZADORES.

Vicente ARREDONDO

Buenos días. Créanme que resulta bastante difícil empezar a exponer sobre una cosa que puede ser tan puntual como describir los modelos de capacitación de alfabetizadores después de escuchar tres brillantes exposiciones, en relación con aspectos enfocados de una problemática social mucho más amplia, de tal suerte, que me siento tentado a especular sobre la problemática social que podría derivarse de los diferentes enfoques de la capacitación y no hablar sobre cosas muy precisas. Vamos a ver que resulta de este compartir comentarios con ustedes. Ustedes como estudiantes y prácticos de la educación de adultos y de la alfabetización, saben perfectamente que el pivote de una práctica alfabetizadora está dada en relación con los materiales, con el método que se utiliza en la alfabetización, con los materiales que refuerzan ese método y con el factor humano, con el elemento que finalmente pone en práctica el ejercicio de la enseñanza alfabetizadora.

América Latina tiene muchísimas experiencias en esta línea, sin embargo, es preciso reconocer, y seguramente ustedes estarán de acuerdo en que por alguna razón el elemento más importante en la práctica de la alfabetización, que tendría que ser el alfabetizador, por determinarlo de alguna manera, es sobre lo que menos existe referencia escrita o compilación, o sistematización, en foros, ponencias o literatura al respecto.

Por alguna razón explicable lo que más conocemos en relación con la práctica alfabetizadora, se refiere a los métodos de alfabetización. Uno va a cualquier país y parecería ser que la primera pregunta que debe hacerse en relación a cómo enfrentar el problema del analfabetismo en términos de práctica, es qué método de alfabetización vamos a utilizar. Si el problema es estrictamente pedagógico parece ser que es el que se ha manifestado a lo largo, por lo menos, de los últimos 20 ó 30 años, como el prioritario.

Sin embargo, preguntas tan sustantivas o sustanciales como decir, quién va a poner en ejercicio el mejor método que se nos haya ocurrido o hayamos llegado a formular después de sintetizar la múltiple experiencia de América Latina. A veces, esa pregunta no nos la hacemos.

Finalmente quién va a poner en práctica el método psico-social, analítico global, el método super-mágico que se pudiera eventualmente encontrar, quien lo tiene que poner en práctica son seres humanos. Y hay poco reflexionado en relación a cuáles son las características de esos seres humanos. ¿Quiénes son? ¿Quiénes deben ser? ¿Qué características deben tener esos seres humanos? ¿De dónde vienen? ¿Qué pre-requisitos? Antes de entrar a esa práctica deberían existir, para que alguien entrara a ejercitar esa función de alfabetización. En fin, hay muy poco pensado, reflexionado y sobre todo sistematizado, difundido y socializado, para su discusión en relación a este punto, de tal suerte que, en relación con el tema que se me pidió que compartiera, quiero abundar en él partiendo de un supuesto inicial, o de una afirmación inicial que, refiriéndose a la capacitación de alfabetizadores existe una estrecha relación, entre todo lo que confluye en un programa de capacitación de alfabetizadores y el concepto mismo que se tenga del ejercicio y de la práctica de la alfabetización en el marco de la educación de adultos. Con lo cual, quiero decir, que difícilmente deberemos o podremos llegar a hacer planteamientos no equívocos en relación a cuál es la mejor manera de capacitar alfabetizadores. Es muy difícil hacerlo porque el supuesto y la premisa es que eso depende de la manera en que nosotros concibamos la tarea educativa, y concretamente, la tarea alfabetizadora. Y eso es finalmente lo que tendría que darnos el perfil y los elementos para poder aproximarnos de una manera adecuada al asunto de la capacitación de formadores de alfabetizadores.

¿Qué variables son las que incidirían para ese análisis que desde el punto de vista de la planeación, tan vapuleada, aún por los mismos planificadores, qué elementos, alguien que se enfrente a la responsabilidad de tener que organizar una acción alfabetizadora, se tendrían que considerar para aproximarse adecuadamente al asunto de la capacitación de alfabetizadores?

Yo voy a sugerir algunos, nada más. El primer elemento que habrá que tomar en cuenta sería algo que genéricamente podríamos llamar "el enfoque". ¿Cuál es el enfoque general de la práctica de alfabetización que se va a plantear? ¿Qué quiere decir esto de enfoque?. Enfoque quiere

decir la definición operativa que queremos darle a la práctica de alfabetización. La alfabetización se ha concebido, y han habido prácticas a ese respecto, como algo aislado, primera posibilidad, primer hecho histórico con referencias. La alfabetización se concibe exclusivamente como una práctica, como un fin en sí mismo. Es un hecho aislado, en donde lo único que se pretende es buscar la manera más expedita de comunicarle a este grupo de personas una serie de habilidades de lecto-escritura y de operaciones aritméticas básicas para que los asimilen de la manera más rápida y eficiente. La alfabetización vista en sentido aislado. Primera posibilidad. Si esa es la opción que se toma en términos de una responsabilidad para aproximarse a la alfabetización, de ahí se derivarían una serie de características de cuál es el tipo de gente que yo necesito para hacer ese trabajo. Pero, si por ejemplo, la alfabetización no se concibe como un acto aislado en sí mismo, sino que se concibe, como también hay práctica histórica en Latinoamérica de ello, como un punto de partida de todo un proceso gradual de educación básica, que culminaría con los estratos de educación secundaria, por ejemplo, para los adultos, entonces se podría pensar que el recurso humano que se necesita para esa práctica tendría características diferentes en relación a la anterior. Ya es un ejercicio en donde la práctica alfabetizadora es meramente instrumental y propedéutica para un planteamiento secuencial ordenado de educación básica de adultos, que implica asegurar que el adulto adquiriera ese conocimiento. Finalmente, así, es algo instrumental e inmediatizaría un propósito mayor y general que está articulado a la misma acción alfabetizadora.

Una tercera posibilidad o aproximación en donde la alfabetización también se ve de carácter instrumental, pero ya vista desde el punto de vista de micro-proyectos, se la percibe como un insumo más dentro de los insumos que se requieren para el éxito de un proyecto productivo, a nivel de micro-proyecto. También existen prácticas en Latinoamérica en relación a esto. Entonces, de nuevo, es la alfabetización con su carácter instrumental apuntada a una práctica muy específica, a un objetivo muy específico, que es el éxito de un proyecto productivo, pero con una característica, la cual es que no se plantea el desarrollo masivo de esa práctica alfabetizadora, sino lo que se plantea es apuntalar un

desarrollo muy puntual de un micro-proyecto al que estuviera referido, por lo menos inicialmente, un pequeño grupo de personas.

Finalmente, cuarta posibilidad, es cuando la alfabetización está enmarcada en una concepción mucho más amplia, diríamos, de mucha mayor prospectiva, por lo menos en formulación, en relación al concepto de la educación de adultos. Lo que se pretende, no es utilizar a la alfabetización como un elemento instrumental, inicialmente, sino que lo que primordialmente interesa es la generación de un proceso social, de auto-conciencia del grupo, o de los grupos, en los que queremos incidir como educadores, para que esta gente pueda llegar a un adecuado diagnóstico de su realidad y llegue a una adecuada selección de formas de satisfacer las necesidades que su propia reflexión haya manifestado que deban satisfacerse. Y en ese sentido, la alfabetización, es un insumo más, un elemento más, pero que no se plantea ni como punto de partida, ni como punto de llegada, sino que en algún momento de ese proceso que se quiere generar en los grupos, si sale como necesidad, el promotor educativo, sea oficial o sea privado, encuentra la manera de entregarle ese satisfactor de necesidad al adulto. Pero no se plantea como algo primordial, sino simplemente como un algo más que está ahí y que se entregará al educando o al adulto o al beneficiario, como se le quiera llamar, en el momento que lo señale y lo pida, si es que lo llega a pedir.

Estos cuatro enfoques, de los cuales podemos encontrar referencias en la práctica de América Latina, exigen necesariamente aproximarse de una manera diferente al problema de quién debe ser el alfabetizador y qué características debe tener, de dónde sale, cómo se lo capacita, cómo se lo supervisa, entonces, en función del enfoque que se le quiera dar a la alfabetización tendremos que hacer nuestra propia reflexión deductiva en relación a qué tipo de perfil de gente habría que apelar.

Por otro lado, un segundo parámetro, ya fuera del enfoque, sería el asunto de la dimensión. No es lo mismo el plantearse una acción alfabetizadora en términos de campaña de alfabetización, en donde sabemos nosotros que la campaña de alfabetización es una acción intensiva y reducida en el tiempo que plantearse un Programa de Alfabetización, que no es juego de palabras. Un Programa de Alfabetización plantea,

una acción intensiva, pero más que intensiva es una acción permanente, pretende una acción permanente, cuyos resultados se esperarían no en lapsos muy perentorios sino en lapsos a mediano plazo, esperando resultados significativos en periodos de 4, 5 años. Hay diferencia con una campaña que plantearía resultados a veces en 6 meses, máximo en un año. Es un elemento nuevo, un elemento más que habría que considerar sobre cómo nos aproximamos al asunto de la capacitación.

Otro elemento sería, ya definido el enfoque y la dimensión, la modalidad de alfabetización. No es lo mismo pensar alfabetizar a alguien en forma individual o tener una dinámica de alfabetización de tipo grupal o tener una aproximación de alfabetización utilizando los medios masivos de comunicación, ya sea la radio o la TV. Son modalidades diferentes que forzosamente inciden sobre la característica, en los perfiles y en los requisitos que deberían tener las personas que están involucradas en esa práctica específica de la alfabetización.

Un cuarto elemento, que tiene que incidir en lo de la capacitación, es el tipo de vinculación del recurso humano a la tarea alfabetizadora. No es lo mismo el pensar que la alfabetización se haga sobre bases de una participación voluntaria y solidaria, y dentro de esta voluntaria existen fórmulas de gratificar la voluntariedad, o no gratificarla. Hay prácticas también de ello, que por ejemplo pensar en la alfabetización, en una vinculación a las tareas alfabetizadoras desde un punto de vista obligatorio, que también existe a través, por ejemplo, de los servicios sociales (el compromiso social que las universidades piden como requisito para la obtención de los títulos que se requieren de los estudiantes). No es lo mismo en términos de mentalidad que voluntariamente se ofrece a la campaña, que el que tiene que pasar un requisito, que aunque pueda tener la motivación de ayudar a la gente analfabeta, finalmente su práctica resulta de un requisito académico que le está planteando la universidad en este caso. O, por ejemplo, un tercer tipo de vinculación sería el de los profesionales de la educación básica y de la educación de adultos. Y los profesionales de la educación de adultos, aunque es muy debatido el tema y está por definirse todo ese asunto por abundar más en su conocimiento, la inquietud sobre la profesionalización de los educadores de adultos emerge cada vez más, en fin, a pesar de que no está resultado ni suficientemente reflexionado ese asunto, el hecho es que existen actualmente profesionales de la educación

de adultos, léase maestros, que están dedicados a las tareas alfabetizadoras. Su forma de vincularse a la tarea alfabetizadora es diferente a la del voluntario y es diferente a la del prestador del servicio social. Necesariamente de nuevo plantea una diferencia de perfiles en relación a estas personas.

Un quinto parámetro más, y no decir que solamente estos cinco incidirían, está el asunto del método de la Alfabetización. El método también plantea requerimientos y planteamientos en relación al perfil. No es lo mismo asimilar o determinar un método estrictamente instrumental en la alfabetización, que requeriría un perfil específico del instructor, que optar por un método psico-social, por ejemplo, o de carácter procesual en la enseñanza de la alfabetización, que requeriría un perfil completamente diferente del de un educador. No es lo mismo transmitir conocimientos, que generar procesos individuales y procesos grupales en función de generación de conciencia de las cosas.

Estos cinco elementos que quise compartir serían simplemente para ubicar y ratificar lo que de una manera, si hemos estado en la práctica lo sabemos y hemos tenido responsabilidades en esta materia lo sabemos, que el asunto de la capacitación no es un asunto que responda a fórmulas perfectamente pre-establecidas y hechas. El asunto de la capacitación es un derivado de definiciones previas que tengamos que hacer una vez que haya quedado definido una serie de elementos en relación a cómo nos aproximamos a la tarea alfabetizadora.

Gracias.

de adultos, léase maestros, que están dedicados a las tareas alfabetizadoras. Su forma de vincularse a la tarea alfabetizadora es diferente a la del voluntario y es diferente a la del prestador del servicio social. Necesariamente de nuevo plantea una diferencia de perfiles en relación a estas personas.

Un quinto parámetro más, y no decir que solamente estos cinco incidirían, está el asunto del método de la Alfabetización. El método también plantea requerimientos y planteamientos en relación al perfil. No es lo mismo asimilar o determinar un método estrictamente instrumental en la alfabetización, que requeriría un perfil específico del instructor, que optar por un método psico-social, por ejemplo, o de carácter procesual en la enseñanza de la alfabetización, que requeriría un perfil completamente diferente del de un educador. No es lo mismo transmitir conocimientos, que generar procesos individuales y procesos grupales en función de generación de conciencia de las cosas.

Estos cinco elementos que quise compartir serían simplemente para ubicar y ratificar lo que de una manera, si hemos estado en la práctica lo sabemos y hemos tenido responsabilidades en esta materia lo sabemos, que el asunto de la capacitación no es un asunto que responda a fórmulas perfectamente pre-establecidas y hechas. El asunto de la capacitación es un derivado de definiciones previas que tengamos que hacer una vez que haya quedado definido una serie de elementos en relación a cómo nos aproximamos a la tarea alfabetizadora.

Gracias.

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

6 DE OCTUBRE DE 1987

PANEL:

MARIA TERESA SIRVENT

PEDRO DEMO

ISABEL HERNANDEZ

VICENTE ARREDONDO



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

PREGUNTAS Y DIALOGO. CORRESPONDIENTE AL
6 DE OCTUBRE DE 1987

Isabel Hernández El debate constará de 2 partes: una primera, el proceso de aclaración entre los panalistas y una segunda, con las intervenciones de ustedes. No sé si entre los panelistas hubiera algunas preguntas que desearan hacerse, de aclaración o de complementación. Con María Teresa Sirvent, veíamos que hay puntos de encuentro entre algunos de los temas que yo estoy trabajando e investigando y lo que ella expuso aquí.

Hipótesis sobre
la marginaliza-
ción de comuni-
dades aboríge-
nes

Quería comentar algo que estoy detectando en las distintas "Comunidades Indígenas" de la Argentina. Pero creo que también incluso es comparable con algunas situaciones latinoamericanas. Ocurre que los grupos aborígenes por haber sido marginalizados, incluso en la época del proceso militar argentino, se han mantenido también al margen en esta marginalización de muchas de estas pobreza políticas que nombraba María Teresa Sirvent. Es curioso, yo creo que se conjugan dos cosas, al menos ésta es mi hipótesis: un sufrimiento ancestral de marginalización y de pautas de sobrevivencia en la vida cotidiana, han hecho que estos grupos encuentren lazos de solidaridad y participación en la vida comunitaria que a veces no la encontramos en otras organizaciones barriales urbanas como por ejemplo, o asociaciones de mujeres, de jóvenes, etc.,.Creo que este es un dato interesante. Incluso en una misma región, a mayor acercamiento con la sociedad no indígena, encontramos más de estas pautas.

Fundamentalmente, porque en la marginalización de estos grupos también se los marginó de muchas de las conductas perversas y autoritarias de todo estos tipos de períodos, lo cual creo, ya abre una punta para discutir si esto es cierto o no o si surgen hipótesis de otro tipo en ese plano.

María Teresa

Sirvent

La problemá-
tica de la
identidad

En la misma línea que señalaba Isabel, lo que yo veía es que varios de los fenómenos que ella estaba señalando en términos de internalización de pautas tendientes a la asimilación del indígena a la sociedad global, ese mismo tipo de fenómeno internalización de pautas de la sociedad dominante, era lo que de alguna manera también se percibe a nivel de los grupos urbanos y que está relacionado con lo que yo había colocado sobre pobreza política. E incluso la problemática de identidad que señaló Isabel y que señaló Pedro también, es otro de los fenómenos de carencia o de problemática de no satisfacción de esta necesidad de identidad que todo grupo tiene, de sentimiento de pertenencia, de auto-valorización.

Ese sería un punto de unión entre nuestras exposiciones en términos de un proceso de democratización o de participación. Y el problema de la carencia de identidad y de pertenencia que están además asociados, especialmente, por ejemplo, en el caso de la investigación que estamos realizando en Mataderos, (un barrio de Buenos Aires) que tiene una larga trayectoria y una historia muy rica, y contradictoria, pero muy rica, con vigencia de prejuicios y discriminaciones que se mantienen durante años y años en relación, ya no sólo a determinados grupos, como es el caso de la población indígena, sino también en la propia Buenos Aires con determinados barrios que han sido cargados de connotaciones negativas. Esas connotaciones negativas se van transfiriendo por un proceso de socialización cotidiana, incide en la conducta de los otros hacia los vecinos del barrio y en la auto-percepción o auto-valoración o auto-imagen de esos vecinos como pertenecientes a ese barrio. Y también eso opera como obstáculo para la posibilidad de un entendimiento de esa realidad.

María Teresa
Sirvent

El caso que les decía, por ejemplo, sobre Mataderos, es un caso muy claro porque tiene una historia muy rica especialmente en luchas sociales, luchas obreras, etc., incluso en la época de la dictadura. Por ejemplo, el comportamiento en general, de algunas instituciones de Mataderos se escudieron, otras salieron a la palestra y fueron incendiadas y otras tuvieron comportamientos contradictorios, como el caso de una con las que estamos trabajando: la cúpula recibía favores del poder militar en términos de donación de tierras, etc., en tanto que sus socios (esta es una institución de fútbol) en uno de los partidos, en 1981, fueron los primeros hinchas que se levantaron contra la policía cantando la marcha peronista en plena dictadura militar. Entonces todo ese tipo de contradicciones se pierde en la construcción social de los vecinos sobre su mundo cotidiano y se enmascara a través de una ruptura de sus sentimientos de identidad y del prejuicio negativo que los otros tienen hacia ellos. Entonces por eso me parecía interesante señalarlo.

Pedro Demo

Dado el poco tiempo que dispongo, no es posible desarrollar el punto A que trata de la propuesta mistificadora del Estado y también de los Organismos Internacionales a partir de la total desproporcionalidad entre fines y medios.

Las Organiza-
ciones docen-
tes

Tengo la impresión que es un fenómeno importante hoy en América Latina el caso de Brasil también sobre la necesidad que sienten los maestros de organizarse. Porque si uno defiende la teoría de que la educación tiene algo que ver con la ciudadanía es una necesidad lógica que el maestro sea ciudadano. Y manera de construir su ciudadanía es organizarse políticamente. Es un asunto muy complicado porque la experiencia nos dice que la primera fase de la organización es muy corporativista, tiene muchos defectos y es posible también constatar que tienen todas las fallas comunes a las organizaciones políticas del país. No tienen base, son de arriba hacia abajo, son muy vacías, no

Pedro Demo

tienen auto-sostenimiento. Son en el fondo reparticiones del gobierno de alguna manera, pero, asimismo creo que es un fenómeno extremadamente importante. Los educadores que de alguna manera creen que tienen un rol importante para los cambios de América Latina, deberían reflexionar sobre esto y poner un poco más de unión entre cómo conocer y cómo cambiar. Yo dirigí un año y algo más una institución de investigación del Ministerio de Educación y aprendí allí, entre otras cosas, que lo que sabemos mucho es cómo no cambiar. O cómo impedir los cambios. Esto también en los investigadores de izquierda. Porque es mucho más cómodo hacer una teoría crítica sin práctica y ahí ganan todos, porque una teoría muy crítica sin práctica primero no cambia nada, así que es demasiado buena para el sistema. Segundo hace la farsa de la democracia en las ideas. Esto es coherente en la historia porque la democracia entre nuestros países no es más que una farsa, en forma general. Entonces es necesario hacer esta autocrítica, digamos así, y ponerse en marcha en términos de estrategia política. Uno sólo cambia si está dentro de una estrategia política. Conocer sólo no quiere decir cambiar. Conocer quiere decir sólo descubrir. Pero la mayoría de las veces uno descubre cómo no cambiar. Entonces, organizarse es simplemente una de las estrategias necesarias de cambio.

La ciudadanía organizada es un capítulo muy importante, como resaltó muy bien Maria Teresa Sirvent sobre las investigaciones aquí en la Argentina.

Y ahí está un rasgo muy difícil de la pobreza política de nuestros países. ¿Cómo organizar la sociedad civil? ¿Cómo conseguir que tenga resistencia a las intervenciones de las élites de las oligarquías? Y trabajar el espacio de la calidad política de estas organizaciones. Yo creo que en esta fase son todavía muy corporativistas, muy cerradas, pero pueden tener en el futuro un espacio muy interesante de defensa

Pedro Demo

de los derechos de la educación, de los derechos de los maestros, y así sucesivamente. Bueno en cuanto al EFE: revisar profundamente el estilo de formación académica.

El objeto de
las ciencias
sociales

Si una parte del punto de vista de que el objeto de las ciencias sociales es la praxis humana histórica, es increíble que la estudiemos sólo en la teoría. Y así es, cuando hacemos una tesis de doctorado nos tornamos especialistas de una cosa teórica, incluso de educación, incluso de recuperación de personas con distorsiones sociales y así sucesivamente, para uno tener el doctorado en ciencias sociales tiene que leer bien Marx, los críticos y los adeptos, hacer una nueva síntesis teórica y sale especializado en ciencias sociales. Puede que nunca haya visto en su vida una pugna sindical, nunca se haya enfrentado con los problemas sociales, porque tampoco está por abajo, está por arriba. Entonces sería muy importante desenmascarar este tipo de relación, nosotros tenemos una formación académica que nos impone como práctica, la teoría.

Uno no puede no ser práctico. Aún cuando haga sólo teoría, es práctico, pero es una práctica malísima porque no sabe lo que es práctica. Entonces, es mucho mejor asumir esto. Yo creo que hay dos maneras de controlar la ideología. Una manera es distanciarse, como lo requieren los métodos tradicionales, otra manera es asumir, porque uno controla mejor lo que asume. Es como la neurosis, para controlarla hay que asumirla. Quien la reprime la reencuentra después mucho más fuerte, en explosión probablemente, y aceptar como parangón científico que sólo es científico lo que es discutible. Así, creo yo que esto funda el diálogo humano, que es un habla contraria, porque solo dos personas que tienen ideas diferentes pueden dialogar, los que tienen la misma idea hacen un monólogo.

Pedro Demo

Si uno cree en esto podría revisar con mucha radicalidad nuestra formación académica, si uno estudia cuatro años de teoría tiene que tener cuatro años de práctica, es lo mínimo diría yo. Nosotros tenemos más bien una indigentiación teórica, no sabemos mucho de práctica nos quitan el espacio político, nos dicen que política es malo porque queremos neutralizar la debilidad, como si esto fuera posible, como si fuera posible hacer ciencias sociales sin sujeto. Entonces es mejor asumir esto y ver lo que es, un académico que sea al mismo tiempo ciudadano, porque una cosa no es contraria de la otra necesariamente. Uno puede ser un académico muy bueno y un mal ciudadano. Es la diferencia que intento demostrar en algunos lugares entre la calidad formal y la calidad política. Calidad formal es la calidad de los instrumentos, podemos tener una producción científica muy buena en términos instrumentales pero muy mala en términos políticos. Una tesis de maestría de doctorado, por ejemplo, la evaluamos formalmente, si tiene lógica, si es coherente, si es consistente, si cita bien las bibliografías, si ha leído todo y así sucesivamente. Puede ser muy tonta políticamente, no decir nada políticamente, pero esto no importa, la persona toma su grado de doctorado apenas formalmente. Es necesario criticar esto, creo con mucha clarividencia, porque esta visión apenas instrumental hace una visión muy negativa de la ciencia, por ejemplo, para citar algunos ejemplos provocativos, si uno quiere torturar una persona la ciencia le da los instrumentos más sofisticados para hacerlo, podemos hacer una tortura perfecta científicamente, incluso hay un libro muy interesante "entre comillas" sobre cómo suicidarse. Si uno quiere suicidarse la ciencia le da los instrumentos perfectos, si quiere más despacio o más rápido, con alucinaciones, sin alucinaciones, etc.,

La calidad
formal y la
calidad polí-
tica

Pedro Demo

quiere decir, podemos tener ciencia muy sofisticada en términos instrumentales y muy mala en términos políticos.

Es desde ahí que retiro la conclusión de que sabemos mucho más sobre cómo controlar, cómo desmovilizar, porque éstos son los instrumentos que quieren de la ciencia. Yo tendría el deseo, digamos así, de enfrentar este problema, de intentar caminos alternativos de una ciencia que es al mismo tiempo buena en los métodos y buena en los fines. Porque de esto necesitamos de alguna manera, yo diría, que en términos de formación académica nada de esto se brinda. Esto sería en términos metodológicos, malo, de ponerlo. Entonces sí, querría hacer una sugerencia tímida, digamos, de que con estos conceptos se podría hacer una revisión muy importante de lo que sería un educador deseable, de lo que sería un sociólogo interesante, de lo que sería un economista capaz. Yo nunca vi en vida una inflación que fuera resuelta por un economista, no conozco este fenómeno, tenemos un montón de teorías, pero yo me pregunto ¿para qué sirven estas teorías?. Sirven para nosotros, sirven para la oligarquía, pero para cambiar un proceso inflacionario galopante, son necesarias otras cosas mucho más importantes, sobre todo una persona con buen sentido, no científica. No sé, son ideas posiblemente locas, porque me gusta mucho más la posición metodológica anárquica que ortodoxa, pero podría hacer algunas sugerencias sobre cómo revisar la formación académica.

PREGUNTA N° 1

María Teresa
Sirvent

-Bueno Juan Millán, para ser sintética esta vez, entre los indicadores que resaltan dentro de la investigación es un barrio de Buenos Aires. tú me estás haciendo la pregunta en cuanto a la investigación actual, ¿no es cierto?....¿Que tú me estabas haciendo la pregunta en relación a los

Una investiga-
ción en el
barrio de Mata-
deros de la
Ciudad de
Buenos Aires

indicadores que podrían relevarse o analizarse de la investigación que estamos realizando actualmente?

Bueno, por un lado podemos ver la expresión cuantitativa, en cuanto al bajo grado de participación de la población del barrio en las 46 asociaciones voluntarias que aún subsisten y sobreviven que yo mencionaba. Por otro lado, en la contradicción existente entre la existencia de esas instituciones y el bajo grado de reconocimiento de su existencia.

Hay una contradicción entre el dato objetivo que nosotros descubrimos, es decir, el equipo de trabajo descubrió que hay 46 instituciones para solo un barrio del Gran Buenos Aires, y eso fue identificando "pateando", como yo digo, por la calle del barrio. Pero en cuanto a la información que nos decían los vecinos aparecía como que no existían instituciones barriales, que la mayoría había muerto y desconocían la existencia de las mismas. Entonces allí hay una contradicción entre el dato objetivo y el dato subjetivo de los vecinos en cuanto a la existencia o no de instancias de participación barrial.

Por otro lado aparecen también en funcionamiento mismo de estas instituciones. En el caso de las instituciones donde tenemos mayor familiaridad es decir las instituciones con las que trabajamos cotidianamente, aparece claramente el manejo autoritario y clientelista de la elección de las autoridades, para dar simplemente un dato, por ejemplo, les puedo leer algo, en general las instituciones tienen elecciones, es decir, la política de elección de la comisión directiva en estas instituciones se hace vía elección o vía asamblea anual, o bianual, según los estatutos. Pero la forma de elección de las autoridades, aparece claramente la distancia existente entre lo que podemos llamar una elección responsable de los verdaderos representantes de la institución, como señalaba

aquí Pedro Demo como uno de los requisitos para una sociedad o una organización democrática, y las estrategias que actualmente sobresalen.

Yo les quería leer, por ejemplo, como conclusión, las elecciones de la comisión directiva (este es un primer informe que nosotros hemos hecho con el grupo de trabajo). Reproducen los vicios de la política partidaria en la sociedad global.

Los dirigentes se digitan y se manipulan las campañas. Aquí hay expresiones de los miembros de esas instituciones; "las elecciones son a dedo", "es una dictadura impuesta", "no hay representantes de socios, pero cuando hay elecciones vienen a buscarnos", "cuándo se acercan las elecciones voy a poder irme en curda o sea borracho de acá y sin pagar un peso, porque entonces la comisión directiva viene al bar y paga todo", o expresiones del tipo: "Y más bien, aquí las elecciones son como los grupos políticos". Estas son expresiones tomadas a fines del año 1986.

Como este ejemplo yo podría darte muchos. Te podría dar varios indicadores en este sentido. Una de las cosas que yo le señalaba justamente aquí a Isabel Hernández, uno de los puntos en común que yo también encontraba en cuanto a esto que denominó subjetivamente el problema de la pobreza política en términos de carencia de entendimiento y comprensión de la realidad. Lo que señalaba Isabel Hernández "de aquellos grupos de indígenas que tienden a asimilarse al blanco discriminándose o auto-discriminándose de su grupo de pertenencia", esto claramente en la mayoría de las instituciones, por ejemplo, de este barrio que está en la perifería de Bs.As. Se ve claramente en relación con la población villera. Entonces son sectores populares

obreros que discriminan a los sectores populares, productos de la migración rural. Y que cuando en las encuestas, por ejemplo, se le expresa a la institución o a la comisión directiva cuán interesante sería que esa institución hiciera un trabajo educativo con la villa, que la tiene a dos cuadras, la reacción de la comisión directiva de origen social obrero o popular barrial no villero es: "pero qué barbaridad cómo nos ven... yo casi me muero, nos ven asimilados a las villas, pero qué quiere, ¿que vengan los villeros?..." Y ese tipo de discriminación también se da en las conductas cotidianas internas de la institución.

Este barrio de Mataderos, se llama Mataderos justamente por que históricamente allí han estado los mataderos. Entonces ha sido un barrio que fue conformado socialmente alrededor de la evolución de la industria de la carne. Entonces la industria de la carne, uno de los fenómenos interesantes que, muchos de los obreros antiguos del frigorífico que como ellos dicen nacieron en la calle, en este momento han adquirido un estatus económico razonable y relativamente alto. Entonces se dan una serie de fenómenos de inconsistencia de estatus, como diría los funcionalistas, por lo tanto esta persona que ha surgido del sector popular y que ha adquirido un estado económico alto que es inconsistente con su estatus educativo, por ejemplo, es el que llega a la comisión directiva de algunas instituciones, especialmente los clubes de fútbol, saltando por toda la representación democrática, se lo llama además porque se necesita dinero para mantener la institución, que esa es otra de las cosas ¿quien financia este tipo de instituciones?, y cuando llega arriba comienza a generar conductas discriminatorias. Pero una de las cosas que dice es la siguiente: "Qué suerte, yo estoy aquí en la comisión directiva tengo dinero pero yo no dejé de ser reo, a mi me encanta llegar acá, porque para mí llegar a ser directivo de un club al mismo club que cuando era pibe tenía que entrar a escondidas porque no

'tenía dinero para pagar la entrada...". Entonces se ve claramente ese fenómeno de movilidad económica que lleva aparejado fenómenos de discriminación y de búsqueda de éstas instituciones, como búsqueda de un prestigio social cuyo significado es muchas veces contradictorio a la potencialidad educativa que deberían tener estas instituciones en relación con los sectores populares.

Y hay una cosa interesante que yo no expresé antes, es que justamente es importante estar alerta, nosotros como argentinos, a este tipo de fenómenos porque toda esta teoría sistemática de las necesidades nos dice que las pobreza, llega un momento, que cuando pasan ciertos parámetros pueden convertirse en patologías.

Creo que en el proceso histórico de la Argentina estuvimos a punto de ser patológicamente enfermos políticamente. En este momento estamos enfrentando una situación de pobreza política no patológica, a mi entender, y por eso que uno de los desafíos nuestros es ver cómo entramos a incidir en la no conversión patológica de esto que llamamos pobreza política.

Juan Millán

Lo de concertación en realidad yo no lo introduje en mi discurso, lo que simplemente mencioné fue una de las conclusiones de nuestro grupo, incluso el aporte de Roly Pacheco, que utilizó justamente "la necesidad de una concertación o de trabajos concertados-Estado", y no pretendía ir más allá que tomar el aporte de un compañero, que fue aporte del grupo, para señalar la línea de continuación entre lo que íbamos a ver ahora y lo que se había discutido el viernes.

PREGUNTA N° 2

Pedro Demo

Bueno, sobre la pregunta en qué sentido la educación sería transformadora, digamos, me permitiría decir lo siguiente:

El sentido

transformador

de la educa-

ción

Primero yo creo en la educación aunque no parezca... Segundo los educadores quieren ser importantes, este es otro problema, que muchas veces no tiene nada que ver con educación, ese es otro fenómeno. Lo que transforma

la educación, a mi juicio, muy simplificadoamente creo que no se puede aceptar más el principio teórico de que toda transformación social solo puede aceptar más el principio teórico de que toda transformación social solo puede venir de cambios económicos. Los cambios económicos son absolutamente importantes, pero hay otros que son de igual manera importantes. Si yo pudiera hacer la distinción diría que hay condiciones objetivas y condiciones subjetivas.

Dentro de una tradición de las ciencias sociales, más que todo marxista, se acentúan las condiciones objetivas, todo el resto es un poco resto de concurrencias o consecuencias. Yo no creo en esto, porque me parece que la sociedad tiene estas dos fases muy claras. La fase material, económica, cuantitativa. Por el otro lado no material, cualitativa, donde está el político. Y para mí el político es tan importante como el económico, tampoco no es más importante que el económico. Si esto es verdad, yo diría que la educación es una parte importantísima del proceso de cambio social siempre que no esté separado, no aislado, no superdimensionado, para que no se transforme en una excitación política y un juego de palabras, como si uno pudiera vivir en las ideas. Lo que daña muchos proyectos de educación popular es que uno se queda solo en el espacio político.

La comunidad va percibiendo que la pobreza económica no cambia, se cansa de reunirse, de cantar, de ver teatros y así sucesivamente y se pregunta: "bueno yo como lo mismo, gano lo mismo, no cambia nada en ese sentido, entonces para qué sirve la educación?" Ahí está creo, el desafío muy importante de unir las dos cosas.

El lado objetivo con el lado subjetivo. Para que tengamos cambios importantes tenemos que tener también las condiciones subjetivas y ahí la educación es una condición necesaria, pero no suficiente. Creo que el

cono sur es un ejemplo muy triste de esta constatación. La Argentina siempre tuvo buenos sistemas de educación, fue un país de los más adelantados del mundo y no tenía casi analfabetos a comienzos de siglo. Pero no se desarrolló bien.

a condición
necesaria del
proceso demo-
crático

Para cualquier proceso democrático, es una condición necesaria para que tengamos condiciones subjetivas de un pueblo que sepa definirse, que sepa formarse, que sepa poner en práctica sus ideas fundamentales. Para eso tiene que tener ideas, no puede tener solamente cúpulas, no puede tener sólo élite, tiene que tener una representación popular importante que sepa definirse, que sepa hablar y que sepa reivindicar. Por ahí la educación es muy importante.

Claro que hay una diferencia muy grande entre lo que nosotros llamamos buena educación y lo que el pueblo llama buena educación. Para nosotros buena educación es una cuestión de números o de años de estudio y así la persona que tiene 12 años de estudio tiene educación superior, los otros tienen otro tipo de educación, por consecuencia inferior. Mientras el pueblo llama buena educación a otra cosa. El analfabeto puede tener buena educación. Es interesante esta discriminación porque nosotros perdimos la visión política y de la educación. Educación para nosotros es una cuestión técnica. Cómo se pone técnicamente un montón de conocimientos en la cabeza de los niños. Eso es educación para nosotros, porque estamos sólo con la calidad formal de las ciencias sociales. Instrumentación, información, no formación. El pueblo espera de la educación formación más que información. O las dos cosas digamos así.

Creo que si se colocan las cosas así se puede promover la educación dentro de un espacio muy importante.

Isabel Hernández

-Intenté, creo que en dos oportunidades, durante mi charla de aclarar que es muy difícil hablar de situaciones globales y hacer una caracterización o modelo o tipo de situación, cuando estamos frente a situaciones de enorme heterogeneidad y, obviamente, no es lo mismo un grupo Mahuatl de México o un grupo Mocoví de argentina. Podríamos dar muchos ejemplos. Lo que sí sostengo que, en términos de modelo interpretativo, la sociedad global en su conjunto degrada la cultura aborígen por todas esas explicaciones que estuve dando desde la justificación y legitimaciones históricas de esta discriminación y la necesidad de justificar el genocidio y el etnocidio.

La degradación
de la cultura
aborígen

Lo que plantea Juan Millán respecto a si esta auto-degradación, o degradación se da en forma diferente en los aborígenes urbanos o rurales, nuestras investigaciones nos están demostrando que, efectivamente, por este tema el núcleo de identidad o de sentido de pertenencia a un grupo, aquel aborígen que se urbaniza y que está aislado de su grupo, entra en conflictos de identidad y puede llegar a la autodegradación más fácilmente que los grupos que están dentro de su comunidad.

Con respecto al ejemplo que nos da México yo creo que también ésta es una sociedad la mejicana en la cual la situación se ha revertido. Creo que tenemos mucho que aprender de ellos. Hace apenas un mes estuve recorriendo el estado de Michoacán por ejemplo, y creo que solo basta ir al Museo de Antropología para darnos cuenta que hay un reconocimiento de las culturas pre-colombinas que difícilmente lo encontremos en algunas otras situaciones latinoamericanas. Creo que también es la cuna de muchas ideologías en el tratamiento de la problemática indígena, toda la vertiente indigenista de Aguirre Beltrán.

En fin, todo lo que significó una política indigenista que desde mi óptica, finalmente se tradujo en prácticas paternalistas. Incluso terminó siendo etnocida, tanto o más como aquellas prácticas que quería denunciar. También existe en México y creo que tenemos que aprender de estas posiciones o tal vez de sus errores, una corriente marxista que deja de lado a la variable étnica para tomar solamente la variable de clase. De alguna manera si no tomamos las 3 variables: la nacional, la étnica (racial y cultural) y la de clase y las hacemos interactuar, es como que nos queda incompleto el panorama. Ahora seguramente que estos grupos, han transitado ya estos estadios y en un estadio de auto-afirmación de personalidad cultural diferenciada. Por supuesto que están orgullosos de etnia y en ningún momento se habla de autodegradación, ni siquiera se permiten por que ofrecen resistencia a los procesos de degradación que la sociedad global puede llevar adelante frente a ellos. Por ejemplo, en estos momentos en México culturas populares tiene un plan de traducir en las 53 lenguas indígenas la literatura mejicana, desde Rulfo hasta otros escritores contemporáneos.

En la medida en que la sociedad valore la lengua de los grupos autóctonos ellos mismos intentan seguir permaneciendo en esa línea, hablar sus lenguas, escribirla, practicar su cultura y entonces esta lucha contra la degradación cultural se hace una realidad, una posibilidad concreta, y como les decía mucho tenemos que aprender de estos grupos que ya están transitando por ese nuevo estadio.

PREGUNTA N° 3

Isabel Hernán-
dez

Yo creo que es muy interesante la problemática que aporta Ana María Rodino, es una realidad prácticamente en todos los países de América Latina. Creo que es importante destacar algo de lo que ella comenta. En

La lengua:
¿el núcleo de
una cultura?

general hay una tendencia a creer que la lengua es el núcleo de una cultura. Para muchos pueblos indígenas lo es, pero para otros, (tal vez el caso de la población negra brasilera es la más clara) el núcleo aglutinador de esas pautas culturales puede ser otro elemento, como en el caso en Brasil, es la religión.

En otros lugares es la tierra, en fin, es distinta según las situaciones. En el caso de este problema en la población negra caribeña y el tratamiento del creol. Yo creo que por otro lado ya son varias las experiencias de trabajo en esto y también muchos los errores para recoger.

Creo que no pueden ser los técnicos, ni los etno-lingüistas, ni los pedagogos los que decidan situaciones como éstas. La voluntad de saber en qué lengua quieren aprender y de qué manera se van a integrar mejor a una sociedad solamente la tienen los propios grupos que están sufriendo esta situación compleja de discriminación. Son los grupos a los cuales se les ha negado ya suficientes derechos como para que no se les niegue uno más. ¿En qué lengua quieren aprender y de qué manera quieren integrarse al mercado de trabajo o a la sociedad en su conjunto? De la manera más igualitaria posible. Si no quieren aprender los indígenas en su lengua pues que aprendan en aquella que quieran y reservémosles ese derecho aunque tengamos que pelearnos con muchos técnicos para eso.

Vicente

Arredondo

La Pobreza
política

PREGUNTA N° 4

-La primera se refiere a esa cuestión de la pobreza política. Creo que se refiere más, algo así como lo que podríamos decir una dimensión política de la pobreza. Me parece que cuando uno habla de pobreza política puede confundirlo con debilidad política de algunos sectores de las clases dominantes. No es la misma cosa. Lo que estamos queriendo decir es que la pobreza real tiene dimensión económica y tiene una dimensión política.

Teoría y

"Teorismo"

La segunda cosa se refiere a la teoría. No quiero hacer una defensa de la teoría, referido a Pedro Demo, pero quiero decir que yo creo que la verdadera teoría es algo así como la llama, que no es llama si no tiene oxígeno. La práctica sería ese oxígeno que la verdadera teoría necesita para existir. Lo que "entre comillas" llamaba Pedro Demo teoría. ¿Sería más bien una especie de "teoricismo" o una especie de fantasmagoría de la teoría?

PREGUNTA N° 5

Vicente

Arredondo

La tarea

alfabetizadora

Respecto de la tarea alfabetizadora hay posiciones en los dos sentidos. Hay quien dice que una tarea alfabetizadora, (sobretudo cuando se plantea en términos masivos y con carácter meramente instrumental) el aproximarse al uso de profesionales para este trabajo sería burocratizar tarea y no tendría ningún sentido. Por otro lado está la otra corriente que dice que efectivamente la tarea alfabetizadora, o la tarea en general de educación de adultos, no puede quedar en manos de, simplemente, gente que tiene buena voluntad o deseos de servir a la gente, sino que tiene que responder a una serie de requerimientos o de conocimiento de carácter teórico y práctico que deben ser asimilados por esas personas. Es el debate.

PREGUNTA N° 6

María Teresa

Sirvent

Teoría de la
pobreza política.

Manuel Argumedo, para decirte que por un lado estoy de acuerdo con tu aclaración en la medida en que, esta teoría de la pobreza política para hacerla más clara hay que insertarla en una teoría de la estructura de poder y de las clases sociales, y que en ese sentido de ninguna manera yo me estaba refiriendo a la pobreza política de las clases dirigentes. Pero, esa sería la parte que yo estaría de acuerdo contigo y que tal vez faltó en la exposición esa relación con el problema de una estructura de poder, una estructura de clases y qué significa tener poder y qué significa participación en términos de los sectores mayoritarios.

La otra cosa que no estaría totalmente de acuerdo, es que si bien en este sentido es una dimensión de la pobreza, es más compleja, es decir iría más allá de situarla en un grupo de pobreza o de pobreza extrema, podría invadir a otros sectores de la sociedad, que si bien no son clases dirigentes, tampoco los podemos situar en una situación de pobreza o de pobreza extrema y sin embargo, muestran indicadores de pobreza política y de otras pobreza. Por eso decía que es, pero es un poco más complejo.

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

Buenos Aires, Argentina, Octubre 1-9 de 1987

INFORME DE LAS REUNIONES GRUPALES

DEL 6 DE OCTUBRE DE 1987



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.

GRUPO 1

TEMA DE DISCUSION: "EFECTOS PROPULSIVOS, LIMITANTES Y RIESGOS QUE SE PRESENTAN EN EL DESARROLLO DE PROGRAMA DE ALFABETIZACION CON PARTICIPACION POPULAR, EN DISTINTAS EXPERIENCIAS SE DETECTARON:"

- a) En la República de Nicaragua, como efecto propulsivo de la Campaña Nacional de Alfabetización, se detectó la participación POPULAR.
- b) En cambio la institucionalización de la campaña actúa como limitante.

En la República de México:

- a) Actúa como efecto propulsivo la interacción de distintos tipos de organizaciones sociales.
- b) Los limitantes fueron la excesiva burocratización de la campaña.

PROPUESTAS:

1. Recomendar a la OEA llevar a cabo estudios de evaluación y sistematización de experiencias de alfabetización y educación de adultos con participación popular en la región señalando los aspectos propulsivos, limitantes y de riesgos.
2. Tomar en cuenta, al elaborar los proyectos de alfabetización, la importancia de la participación real de los alfabetizandos, en todas las instancias del programa: determinación de políticas, planeamiento, implementación y evaluación.
3. Estudiar criterios y mecanismos distintos de distribución de los recursos de acuerdo a las necesidades de cada país tomando en cuenta las jerarquías de necesidades para que se distribuyan mejor.

GRUPO 2

TEMA DE DISCUSION: "¿COMO INSERTAR LA PARTICIPACION DE SECTORES (PRODUCTIVOS Y DE SERVICIOS), INSTITUCIONES Y OTROS AGENTES EN LOS PROCESOS DE ALFABETIZACION? FORMAS DE OPTIMIZAR EL TRABAJO CON ESTOS AGENTES PARA OBTENER RESULTADOS POSITIVOS A CORTO PLAZO."

El grupo debatió acerca del concepto de participación, diferenciándolo del de colaboración. Llegó a la conclusión de que el primero responde a tres componentes básicos:

- 1) La conciencia política del problema del analfabetismo que es un aspecto más de la pobreza como injusticia.
- 2) Estrategia para enfrentar el problema.
- 3) Organización política que posibilite la erradicación del problema.

Las acciones deben ajustarse a la resolución de la injusticia, no con criterio filantrópico exclusivamente, sino como respuesta comprometida con el sentido de justicia social.

Se habló de la indiferencia de los medios de comunicación social, cuyo accionar tiende a señalar las falencias y además se mantiene la desinformación absoluta y sistemática, incluida la difusión acerca de la realización de este Seminario.

Se consideraron las brechas teóricas y prácticas en cuanto a la participación.

Se consideró que la participación debe evidenciar una conducta democrática del Estado, del pueblo y sus instituciones, asegurando el cierre del circuito participativo en cuanto a planificación, desarrollo de acciones y evaluación.

RECOMENDACIONES

Solicitar:

- 1) Que la OEA oriente a los distintos organismos de alfabetización en la búsqueda de acciones participativas.
- 2) Que los organismos especializados en asuntos sociales, económicos, culturales y educativos de la OEA en acción conjunta con los gobiernos nacionales de la región, incluyendo el esfuerzo afín de otras

agencias internacionales, desarrollen nuevas estrategias de amplia y democrática participación para encarar las situaciones de pobreza, marginación y analfabetismo con el fin de poder cumplir con los objetivos centrales de "Quinquenio de la Alfabetización" y del "Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe".

- 3) Que se refuercen las áreas de comunicación social para facilitar la comprensión de la problemática de la alfabetización, incluyendo la información y la difusión.
- 4) Que se aprovechen los canales participativos ya institucionalizados en distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales con sus mecanismos y estrategias para la convocatoria.
- 5) Que se vincule al sector productivo con los procesos de alfabetización, en empresas, fábricas, gremios, etc..
- 6) Que los entes ocupados en la alfabetización efectúen:
 - a) Mapa de la pobreza.
 - b) El registro de instituciones de base y campo al que se dedican, tanto a nivel nacional, regional o local, buscando su experiencia y sus aportes.
- 7) Que se estimule a las organizaciones no gubernamentales con la instrumentación de normas legales adecuadas que las apoyen para realizar tareas que tiendan a la erradicación del analfabetismo, en forma multisectorial.
- 8) Que se dé continuidad a las acciones de proyectos alfabetizadores a fin de que no sean interrumpidos por los avatares políticos que afecten a los estados.

TEMA DE DISCUSION: "NECESIDADES BASICAS, ECONOMIA INFORMAL Y ALFABETIZACION: PROPUESTAS DE MECANISMOS Y ESTRATEGIAS DE ACCION".

En la primera parte se analizaron diferentes aspectos del tema que llevaron a las recomendaciones que se dan más adelante.

En primer término se reflexionó acerca de las funciones sociales de la educación y del rol del educador en este sentido. Al respecto se presentaron dos posiciones, una que le concede una importancia primordial a la educación como factor de cambio social y de desarrollo y otra que, si bien no niega lo anterior, lo ubica en el contexto y en las limitaciones estructurales de nuestras sociedades.

También se agregó que la formación del educador es limitada para planificar acciones educativas, cuyo objetivo sea el cambio social y económico y para insertar estas acciones en el ámbito de la economía informal.

En cuanto a la precisión del tema analizado se señaló que: se considera a las necesidades básicas más allá de las necesidades de subsistencia (alimentación, salud, vivienda, etc.) de manera que deberían considerarse aspectos como el derecho al ocio, a la recreación y fundamentalmente a la participación.

Sobre economía informal se apuntó que si bien el sistema capitalista en América Latina es hegemónico, no es universal y que en nuestros países ha dejado espacios económicos o franjas que han sido ocupadas por la denominada economía informal.

Con respecto a la alfabetización se reflexionó acerca de que es conveniente insertar estos programas en la perspectiva de la Educación de Adultos y no dejarlas como acciones aisladas. También se señaló la necesidad de gestar nuevas condiciones para que surja la motivación por entender y de insertar los proyectos educativos en proyectos socio-económicos específicos.

RECOMENDACIONES:

- 1) Generar cursos, seminarios y estudios dirigidos a la preparación

de educadores Latinoamericanos capaces de trabajar con grupos poblacionales diferenciados por sus propias pautas culturales, para que estos puedan generar su propio proceso de aprendizaje, basado en sus necesidades e intereses.

- 2) Capacitar a los docentes para que puedan conocer la realidad actual a partir de su historia y con una visión prospectiva.
- 3) Considerar como punto relevante de los programas de Educación de Adultos la identidad nacional, pero una identidad que reúna el requisito de ser fuerte, pero no cerrada sino abierta a valorar e incorporar aspectos positivos de otras identidades nacionales.
- 4) La Educación de Adultos debe respetar la heterogeneidad que se da en el interior de la identidad nacional (etnias, campesinos, etc.)
- 5) Respetar y apoyar la voluntad de los pueblos indígenas en cuanto a decidir en qué lengua desean alfabetizarse.
- 6) Constituir organismos gubernamentales que atiendan la alfabetización de los grupos indígenas; en estos organismos deben participar indígenas.
- 7) Insertar los programas de alfabetización y de Educación de Adultos en proyectos socioeconómicos.
- 8) Estimular por medio de los programas educativos dirigidos al sector de economía informal, algún nivel y tipo de organización.
- 9) Considerar también de manera especial a la población rural campesina, en función de sus aspectos culturales específicos.
- 10) Propiciar convenios y acciones de cooperación en el campo de la Educación de Adultos entre los países Latinoamericanos.