

Fol 0014964
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 2 de octubre de 1987

3



COMISION NACIONAL DE ALFABETIZACION
FUNCIONAL Y EDUCACION PERMANENTE

INV 014964

Fol 39.014.22

13a. REUNION TECNICA DE ADULTOS DEL PREDE

LIS

6

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

Buenos Aires, Argentina, Octubre 1-9 de 1987

LA ALFABETIZACION EN PANAMA

Jacinto Blanco



Ministerio de Educación y Justicia



Organización de los Estados Americanos



CONAEP
Comisión Nacional de
Alfabetización Funcional y
Educación Permanente

PREDE
Programa Regional de
Desarrollo Educativo

Jacinto Blanco

TEMA: La Alfabetización en Panamá (*)

En Panamá la población de 10 años y más analfabeta es de 174.123(13.2%) según el censo de 1980. Esta población analfabeta está distribuida más criticamente según los grupos étnicos, por ejemplo según el censo la población analfabeta indígena es la siguiente:

CUADRO DE LA POBLACION INDIGENA

PROVINCIA	TOTAL	ANALFABETA	%
TOTAL.....	59.492	37.079	62.3
Bocas del Toro	10.347	6.655	64.3
Chiriquí	19.373	14.063	72.8
Darién	5.479	3.253	59.4
Panamá	1.518	1.106	72.9
Veraguas	3.688	2.196	59.5
Comarca de San Blas (Kuna Yala)	19.087	9.806	51.4

El caso de las comunidades, que en Panamá se les ha denominado de pobreza:

1. Promover la alfabetización y capacitación laboral en aquellas comunidades con mayor índice de analfabetismo, pobreza, desnutrición, y que estén motivadas en esta tarea.

La motivación la demostrarán cuando:

- a) Las propias comunidades (dirigentes naturales, políticos, religiosos, etc..) asuman o compartan la responsabilidad de erradicar el analfabetismo y mejorar las condiciones de vida en la comunidad.
- b) Las propias comunidades escojan su alfabetizador o promotor social.

(*) La alfabetización en Panamá, se concibe, semejante a otros países, como el primer nivel de la Educación Básica general para el Adulto.

2. Que los Supervisores de Educación de Adultos asuman la responsabilidad de capacitar a todos los ciudadanos ó individuos que vayan a participar en la alfabetización y capacitación laboral.
3. Queda alfabetización se haya sobre todo en la familia, en los puestos de trabajo ó lugares que presten un clima adecuado y psicológicamente favorable.
4. Que el alfabetizador reciba un equipo de trabajo y un apoyo económico para que oriente a la familia.
5. Que se hagan contratos de trabajo con los alfabetizadores o promotores según el número de analfabetas en las comunidades. El alfabetizador semestralmente alfabetizará no menos de 20 personas.
6. Que los Supervisores de Educación de Adultos promuevan y coordinen programas de educación de adultos con otras instituciones y organizaciones que demanden u ofrezcan este servicio educativo. La idea es que en cada provincia o región se establezca un organismo con la sensibilidad social capaz de lograr actividades para erradicar el analfabetismo y mantener un programa de post-alfabetización.

Simultaneamente a estas tareas tradicionales, estamos desarrollando otras que apuntan a mejorar cualitativamente la educación para los adultos. Entre estas tareas se destacan:

1. El diseño y desarrollo de una estrategia para cambiar el currículum para la educación de los adultos.

En este sentido se ha hecho un diagnóstico y se ha iniciado el estudio participativo de 4 Centros educativos de los adultos para recoger sus inquietudes y aspiraciones.

2. Se ha establecido una Red de instituciones que hacen alfabetización.
3. Se ha diseñado y se está desarrollando el programa bilingüe para dos grupos indígenas: Kunas y Ngoberes.

-----*

mr.

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

Desafios, riesgos y limitaciones en la práctica de la
Alfabetización.

Miguel Petty



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.

DESAFIOS, RIESGOS Y LIMITACIONES EN LO PRACTICO DE LA ALFABETIZACION

Miguel Petty

Lamentablemente, no pude estar ayer, pero me dijeron que el señor Paldaño les había pedido que las presentaciones fueran provocativas, si no me equivoco. Creo que todo el panel de hoy va a ser bastante provocativo; no con mal ánimo, evidentemente, pero sí provocativo por contagio, de alguna manera, lo que se trata de disentir. Son los riesgos, los desafíos, las limitaciones, es decir, un poco la otra cara de los proyectos de alfabetización. En el fondo no se trata de que nosotros digamos nada nuevo.

Estoy convencido de que desde un punto de vista científico está todo dicho sobre alfabetización, o mucho dicho. Es relativamente poco lo que se está realmente investigando.

Por lo tanto, este trabajito que he tratado de presentar es una especie de llamado a la sinceridad, a que seamos sinceros en nuestras apreciaciones de lo que se logra a lo que se puede lograr mediante la alfabetización.

Este esfuerzo de sinceridad surge de que ha habido, de hecho, muchos fracasos en planes de alfabetización, no sólo en América Latina sino en África y en Asia. Proyectos de la UNESCO que han tenido objetivos altísimos y que de hecho han fracasado. De hecho, esto no dice mal de nadie, sino que los problemas eran más grandes de lo que en ese momento era posible darse cuenta.

También han habido muchos planes nacionales de alfabetización que han fracasado; eso es un hecho. Esta es la historia -por así decir- de estos intentos de alfabetización. La prueba está en que en el mundo sigue habiendo tantos o más analfabetos que cuando comenzaron los grandes proyectos para eliminar y erradicar el analfabetismo.

¿Cómo voy a hablar de esto? Lo voy a hacer a partir de una investigación que estaba haciendo en una zona que podríamos llamar de extrema marginalidad en la Argentina. Una de las grandes limitaciones del problema del analfabetismo es que todos hablamos desde una determinada perspectiva, y las perspectivas son distintas en distintos países; es indudable.

Miguel Petty (cont.)

Yo conozco la realidad argentina, y la conozco a través de dos investigaciones que he hecho sobre el analfabetismo en la zona de la Puna y Pre-Puna de Catamarca, una provincia Argentina. Allí he estudiado, rancho por rancho, la problemática del analfabetismo. ¿Cuál es el desafío a mi modo de ver, más importante que se planteó al alfabetizador? Para mí, el problema más difícil es, ciertamente, un problema cultural. Es decir, estamos tratando de avanzar en zonas donde no es que la gente no sepa leer ni escribir, simplemente. Es que ellos viven en una cultura en donde la lecto-escritura no es necesaria.

Ellos aceptan que no leen ni escriben y nosotros, los de afuera, somos los que leemos y escribimos. Y si tienen algún problema para leer o escribir algo, van al maestro de la escuela y le piden por favor que les lea algo, así como el maestro de la escuela tiene que salir al campo a agarrar una cabra pide al señor que sabe agarrar la cabra que vaya y se la agarre.

El maestro es ignorante absoluto en materia de agarrar cabras o llamas o plantar papas en la Puna de Catamarca; nunca ha estudiado ni tiene la menor idea de eso. En cambio, el analfabeto en su cultura no es un ignorante; él sabe muchas cosas que nosotros ignoramos. El es un ignorante para nuestra cultura, es un ignorante de la lecto-escritura, pero donde no llegan los diarios, donde normalmente no hay libros, donde normalmente no se necesita leer, entonces la lecto-escritura resulta ser una cosa ajena a esta cultura. Este, para mí, es el problema más difícil, porque yo creo que toda persona, como persona, debe ser respetada en su cultura; nadie tiene derecho a avasallar una cultura de otra persona. Así como todos pedimos que nos respeten nuestra cultura, si decimos que el problema del analfabetismo es un problema de cultura, entonces, nosotros tenemos derecho de avasallar otra cultura. Este es el gran problema. Es un problema delicado y es un problema que sitúa la problemática de la erradicación del analfabetismo en una dimensión generacional. Es decir, nosotros, en determinadas zonas culturales, lo que podemos hacer muy bien es enseñar la lecto-escritura a niños y lo hacemos muy bien porque está comprobado que, indudablemente, la mejor manera de alfabetizar a una población es enseñándole a los niños; perdonen los educadores de adultos, no quiero ser ofensivo, pero si objetivamente vamos a analizar la cosa, los niños tienen muchísima/^{más} facilidad para aprender a leer y a escribir que los adultos, es indudable.

Miguel Petty (cont.)

Es tan difícil para un adulto aprender a leer y a escribir como lo que para mí sería aprender a tocar el violín. Yo no puedo aprender a tocar el violín; a nadie se le ocurre enseñarme. Es sumamente difícil que un adulto aprenda a leer y a escribir, así como es sumamente fácil que el niño lo aprenda. Y aquí tocamos un punto que hoy en día se está explorando y en el que cada vez se está ayudando a realidades nuevas. Parecería que se está encontrando que el chico bastante antes que la escuela primaria está capacitado y está pudiendo aprender a escribir y a leer. Ahí hay una fronterita, en la cual se está avanzando hoy en día.

Realmente no se sabe con objetividad, cuando se puede pasar esa frontera. Este problema cultural, evidentemente, es muy complicado y supone muchas cosas. Implica, en primer lugar, tiempo. Creo que si estamos apurados podemos rápidamente conseguir que una población aprenda a leer y a escribir, nos va a costar muchísimo. En cambio en un planteo de más largo plazo, lo cual no quiere decir, crucémonos de brazos, ni siquiera para los educadores de adultos, es posible llegar a la alfabetización.

Otro desafío, además de la cultura, -yo lo he insinuado de alguna manera- es el problema de la edad; es decir, lo he insinuado en una dimensión en la edad para abajo, que ahí se está creciendo. Pero otra realidad de la relación analfabetismo-edad es que la mayor parte de los analfabetos hoy en día, es gente mayor, lo que llamamos la persona mayor. Y, esto es más viejo también. La mayor parte son mujeres, el mayor porcentaje son mujeres y no varones. ¿Porqué? Porque es también un problema -como dice el Censo Argentino del '80- es un problema residual, por lo menos aquí en la Argentina y en proceso de superación. Claro, la señora que vive en un ranchito, en medio del campo, no tiene en toda su vida ninguna necesidad de aprender a leer y a escribir. No nos engañemos; ella no necesita. Nosotros le queremos hacer ver que es importantísimo para ella que aprenda a leer. Pero desde el punto de vista de ella, para cocinar, para ir a buscar agua, para coserle la ropa a los hijos, etc., etc., las cosas que normalmente hace todos los días, no necesita de saber leer y escribir. Incluso se informa por la radio. Entonces -y no quiero decir que no sea importante alfabetizarlos- me estoy poniendo desde el punto de vista de esa persona que vive en zonas rurales marginales.

Y desde el punto de vista de ellos para satisfacer sus necesidades básicas no tiene necesidad. Por eso dije al principio que era un problema cultural que está muy relacionado con el problema de la edad; estos problemas, evidentemente son discutibles y discutidos.

Hay también un problema de costos, de grandes costos. Y no sólo de costos de programas de alfabetización sino de problemas de economía de la educación. Es decir, económicamente para un país ¿qué resultó más, si invertir en la enseñanza del niño de primaria o si invertir en la educación del adulto? Es un problema que ha sido estudiado por expertos y muchos dicen que es más económico para el país. ¡Cuidado! para el país. La inversión en el niño que la inversión en el hombre grande. Porque es en el largo plazo, invirtiendo en el niño, se tendría tanto más tiempo de actividad más productiva para el bien del adulto que -por así decir- ya ha perdido tanto tiempo, en ganar lo que podría ganar. Es un problema de economía de la educación. No es un problema que sea -según tengo entendido yo- claramente resuelto. Hay posiciones divergentes entre economistas de la educación.

Los riesgos -de nuevo- gira alrededor del problema cultural. La alfabetización es costosa, es difícil y es difícil de entroncar un proceso de alfabetización en un medio donde no es usual la alfabetización. Es decir, donde no hay acceso a revistas, donde no hay proceso de desarrollo, donde no hay una clara ventaja para la persona a alfabetizarse para alfabetizar. La gente no es sosa. Si yo le ofrezco trabajo porque sabe leer y escribir, entonces la gente va a aprender. Pero si le digo....mire si usted aprende a leer y escribir va a saber mucho más y va a ser más persona... o lo que fuere, ella me va a decir: "...mi padre no sabía y mi abuelo no sabía y eran grandes personas, así que, qué me viene a contar usted de que eso es tan importante".

Eso es lo que pasa en la mentalidad de esa gente. De nuevo el problema cultural. Estos son los desafíos. El riesgo está en la gran inversión para tratar de lograr algo que después no se puede mantener. Se mantiene el proceso de alfabetización, por ejemplo, en una zona urbana. ¿Por qué? Porque la alfabetización en un medio urbano es imprescindible. No se puede tomar subterráneo ni ver una calle ni andar por ninguna parte sin saber leer y escribir. Y los paisanitos de la Puna cuando vienen a Buenos Aires. Imaginense

Miguel Petty (cont.)

lo perdido que está, esto es cierto. Acá el chico aprende desde chico a leer y a escribir, y es una cosa que ya se mantiene. El gran problema está en el medio rural y en el medio rural marginal. Así sí, yo creo que coincidimos, probablemente en toda América Latina. Ahí es donde está el gran desafío, en el medio rural marginal. En la zona urbana es relativamente más fácil, porque la gente necesita aprender a leer y escribir y el medio lo sostiene. Pero en la zona rural marginal -incluso cuando se habla otro idioma que es más difícil todavía- y entra también el problema del bilíngüismo o el trilingüismo, como ocurre en algunas partes de América Latina- se hace muy difícil.

Estos son los problemas, los grandes desafíos, que, creo, se tienen que encarar con mucha frialdad y pensando en todos los factores que influyen, pensando en el largo plazo, no pensando en el corto plazo, simplemente porque en el corto plazo no hay solución.

Es un problema muy serio que va a requerir mucho esfuerzo, mucha inversión, y a largo plazo. Esto es, en síntesis, lo que quería exponerles.

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

¿ES POSIBLE EL SIGLO XXI SIN ANALFABETOS?

Juan Carlos Tedesco



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

Juan Carlos Tedesco

TEMA: ¿Es posible el siglo XXI sin analfabetos?

Voy a tratar de mantener esta tradición de respeto al tiempo de ceñirme a la pregunta, y además, de ser provocativo, porque ésa es la tercera exigencia.

En primer lugar quisiera hacer algunas apreciaciones de tipo cuantitativo porque creo que son útiles para ubicar el problema y en esto me parece que puedo también introducir quizás un matiz de diferencia con las cosas que Miguel Petty nos acaba de decir y que son muy importantes. Yo no sería tan catastrofista en cuanto a la apreciación sobre los resultados de los programas de alfabetización. Evidentemente no han cubierto las expectativas que los iniciadores y los propulsores de estos programas tenían pero creo que también no sería del todo correcto calificar de fracaso. En América Latina el analfabetismo, en términos relativos en los últimos 15 años, disminuyó del 27% al 17%. No es lo que todos queremos, pero tampoco es para subestimarlo. El número absoluto de analfabetos se ha mantenido constante. Tenemos 45.000.000 de analfabetos, pero no lo mismo tener 45.000.000 de analfabetos representando al 17% de la población, que haber mantenido el porcentaje del 25% ó 27% de analfabetos, con lo cual estaríamos hoy, probablemente, en el doble o triple de esta cifra.

Hoy en día el analfabetismo absoluto tiene, además, un alto nivel de concentración. Se encuentra básicamente en dos países: México y Brasil. Entre los dos tienen unos 25.000.000 de analfabetos. Se concentran principalmente en la población indígena. El analfabetismo en América Latina está fuertemente asociado a la condición étnica, con lo cual cualquier política seria de eliminación del analfabetismo está estrechamente asociada a una política de respeto de la identidad cultural indígena, de bilingüismo, de educación intercultural, de enseñanza de una segunda lengua, lo cual plantea condiciones básicamente mas complejas que las que tendría la alfabetización de poblaciones monolingües. Salvo Brasil, es un caso nacional especial, el resto del analfabetismo está fuertemente concentrado en México, Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala, donde no es un fenomeno residual, de pequeños sectores de población, sino que es un fenomeno que caracteriza en algunos casos, entre un 25% y 50% de la población adulta. Estamos hablando de un real fenómeno de marginalidad desde muchos puntos de vista y, tambien, marginalidad cultural, social y política.

El ritmo de disminución del analfabetismo de estos últimos 15 años es lento y haciendo estimaciones dentro de los límites de confiabilidad que todas las estadísticas tienen, permite apreciar que si el ritmo de disminución actual se mantiene, solamente se va reducir el analfabetismo de aquí a fines de siglo en 6.000.000 de personas nada más. Es decir que la meta de la alfabetización de los 38.000.000 personas restantes -suponiendo que esto se mantiene constante- exigiría alfabetizar un promedio de 2.500.000 personas más por año, desde aquí hasta fines de siglo. Este es el esfuerzo que tienen los países de América Latina por delante. Para hacer este esfuerzo algunos de los criterios que planteaba Miguel Petty son absolutamente válidos. Es probable que haya que elegir poblaciones-metas prioritarias. En esto empiezan a actuar estos criterios de la edad -si conviene dedicar mayores esfuerzos a los jóvenes que a los adultos, si conviene invertir más en los niños, si en las mujeres o en los hombres, etc. Este tipo de decisiones son evidentemente decisiones políticas que dependen de cada país y de cada contexto. Lo cierto es que algunos criterios avalan la prioridad a los jóvenes, a las mujeres. Al respecto, se ha visto que todos los programas materno-infantil que no cuentan con madres alfabetizadas tienen mucho menos impacto que programas de salud materno infantil con madres analfabetas. El analfabetizar tiene un impacto multiplicador sobre otra cantidad de áreas de la vida social muy significativo. De manera que este aumento en el ritmo de eliminación del analfabetismo está asociado a estas decisiones políticas que no pueden definirse en abstracto al margen de las condiciones histórico-sociales concretas de cada sociedad determinada.

El otro problema -tan o más importante que éste-, es el de la producción de analfabetos. América Latina está produciendo permanentemente analfabetos y esto tiene que ver con las condiciones en las que se desarrolla el proceso pedagógico de la escuela básica. Los datos disponibles -al menos por la UNESCO- de los últimos 10 años y mucho más seguramente en los últimos 6 ó 7 años, es decir, a partir de la crisis financiera-económica de los años 80 están indicando un aumento en las tasas de repetición y deserción escolar en la escuela primaria. América

Latina es la región en el mundo con tasas más altas de repetición escolar. Estas tasas están recuperando los niveles tradicionales. Todo el progreso alcanzado en la eliminación del fracaso escolar entre el 70 y el 80 se está perdiendo y hoy en 1986/87 tenemos las mismas tasas de repetición que había en 1970. Esto, obviamente, está asociado al deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares, al deterioro incluso, de la oferta pedagógica que reciben estos sectores tanto en el tipo de escuela, maestros, oferta curricular, etc. Este deterioro se concentra, como todos sabemos en los sectores populares. El fracaso escolar está altamente concentrado en zonas marginales urbanas y rurales y además, fuertemente concentrado en los primeros grados de la escuela básica donde se registra el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Quiere decir que además de atacar el problema del analfabetismo de los jóvenes y adultos, la otra fuente importante a la cual la política de erradicación del analfabetismo debería orientarse es a resolver el problema del fracaso escolar de la escuela básica, porque el impacto de esto sobre la producción de analfabetos es fundamental. Las causas, los factores que intervienen en el fracaso escolar son conocidos por todos. No hace falta insistir sobre esto, pero conviene nuevamente recordar el carácter integral del problema del fracaso escolar. No es un problema que tenga que ver exclusivamente con condiciones materiales de vida ni exclusivamente con condiciones de trabajo pedagógico. Pero lo que sí se da en la realidad es que las determinadas condiciones materiales de vida se ven reforzadas por una deteriorada oferta pedagógica. No hay, desde este punto de vista, ninguna oferta compensadora -a pesar de los prejuicios y los problemas que podemos tener frente al concepto de la pedagogía de la compensación. Pero lo cierto es que es mucho peor la pedagogía de la no compensación, la pedagogía de la acumulación de déficit, de la acumulación de carencias.

Frente a este diagnóstico muy somero de la situación la pregunta que podemos plantearnos en términos de futuro y de estrategias de políticas es -en primer lugar- si efectivamente hay que alfabetizar o no. Miguel Petty sembraba cierta duda sobre esto. Decía: "¿Para qué si no lo necesitan?", o que si esto es una imposición cultural externa. Yo diría que aquí hay que tener ciertos recaudos. En primer lugar, la alfabetización no es una tarea que pueda ser percibida en forma aislada. Yo creo que un planteo de radicalización del analfabetismo debe ir unido a un planteo de universalización de

la escolaridad básica, como planteo global. Esto significa definir, desde el punto de vista educativo una clara prioridad por la base del sistema. La justificaciones de esta prioridad por la base del sistema son muy fuertes tanto desde el punto de vista político como desde el punto de vista económico y social. Sería imposible pensar en consolidar procesos democráticos de integración nacional, etc., con una segmentación educativa tan alta donde coexisten -como coexisten actualmente -un cuarto (un 25% ó 30%) que llega a la cúpula del sistema con un 25% ó 30% de la población que no tiene ni siquiera acceso a los códigos culturales mínimos. En este contexto es imposible pensar en consolidar procesos democráticos -es decir desde el punto de vista político, de integración nacional, etc.-, si esta meta de la universalización de la escuela básica, eliminación del analfabetismo, sigue conservando la mínima vigencia que tenía en siglo XIX Finalmente estamos hablando de metas del siglo XIX. Esto no tiene nada que ver con el siglo XXI. En el fondo el dejar tir este tema a fin del siglo XX y principios del XXI es un arcaísmo total. Estamos frente a una deuda histórica muy grande. Esta discusión es la misma que tenían a fines del siglo pasado los fundadores de los sistemas educativos en todos nuestros países. Por otro lado el tema de si esto es o no necesario, si es una imposición cultural o no, yo que creo que evidentemente la experiencia y las estrategias políticas han demostrado en todo caso que ninguna de estas políticas pueden tener éxito si no parten del respeto de la identidad cultural de la población a la cual va dirigida.

Este reconocimiento a la identidad cultural constituye el punto de partida del aprendizaje, pero no puede constituir el punto de llegada. Si eso constituye también el punto de llegada, finalmente, a lo largo de la acción alfabetizadora u educativa, el nivel de marginalidad en la cual esta población vive va a seguir subsistiendo. La discusión es que si esto que es la lecto-escritura es un patrimonio cultural de la humanidad, por qué no tiene que estar al acceso de estos sectores. En qué medida esto que ha sido creado por toda la humanidad -incluso el esfuerzo por vía de explotación y la marginalidad de vastos sectores de la población-, por qué no puede estar al alcance de estos sectores.

Yo creo que ésta es una base. La otra es preguntarse realmente qué nivel de marginalidad supone -y Miguel Petty lo enfatizaba al final- ser analfabeto en el siglo XXI. Porque una cosa es ser analfabeto al principio del siglo XXI cuando la condición de analfabeto estaba el 50% de la población.

Ser analfabeto en una sociedad donde los analfabetos son el 10% de la población tiene un significado completamente distinto en tanto constituye una efectiva marginalidad total con respecto al acceso a los servicios, a los bienes culturales, etc.

Entonces, si admitimos que hay que alfabetizar y con todas estas razones le damos esta prioridad, el punto siguiente es preguntarnos cómo hacerlo. Porque hasta ahora históricamente hay dos modelos que han tenido éxito en este caso. El modelo capitalista clásico que alfabetizó e incorporó a toda la población a través de un proceso de largo plazo y por la vía de la universalización de la escuela básica, que en el caso de América Latina encuentra sus casos más parecidos en los países del cono sur y Costa Rica. a lo largo de un siglo, finalmente, este proceso se fue consolidando y hoy en día el analfabetismo constituye un fenómeno residual, marginal.

El otro modelo es el de los países socialistas que alfabetizan en forma universal a través de un proceso de movilización social enorme del conjunto de la sociedad, con recursos no sólo económicos sino políticos, humanos, puestos a disposición de la tarea alfabetizadora a un corto plazo y con elementos valorativos muy fuertes. La pregunta es: ¿qué modelo es el que pueden aplicar los países capitalistas dependientes para resolver este problema en corto plazo? Aquí está el desafío. No estamos hablando de un modelo a ser aplicado después de una revolución social, porque si ése fuera el caso, el modelo ya está. No es tan poco el caso de esperar un siglo más. En estas condiciones de países capitalistas dependientes, pobres, en crisis económicas y exigencias del corto plazo, ¿cuál es la estrategia?, ¿qué modelo es el más aplicable aquí?.

Aquí podemos comenzar a reflexionar. Alguien podría pensar que evidentemente ya no son las compañías, primero porque la población a atender es una población muy heterogénea donde no caben los modelos uniformes. Cuando estamos hablando de alfabetizar a la población indígena esconde una heterogeneidad cultural muy importante desde el punto de vista lingüístico como de valores, cultura, etc, ahí existen una enorme cantidad de variedades de posiciones y de situaciones de manera tal que lo que puede ser válido en una no es válido en otra. Hay que tener respuestas específicas para una diversidad de situaciones muy grandes. Entonces no es la campaña, no es posiblemente tampoco el modelo clásico del Estado haciéndose cargo de todo con procesos que en la medida que está en manos del Estado implican alto riesgo de burocratización, de lentitud, etc. Quizás la respuesta habría que buscarla por el lado de un modelo bastante flexible con fuerte participación de organizaciones no gubernamentales, con un modelo que permita la coexistencia de una gran diversidad de estrategias y de situaciones y donde el Estado se reserve fundamentalmente el rol de planificación, de evaluación de calidad, de distribución de recursos hacia las zonas, poblaciones, grupos más carentes. Un rol que le permita realmente jugar el papel activo ahí donde no hay quién lo juegue; y dejar que lo jueguen en los lugares donde puedan hacer instituciones no gubernamentales, gubernamentales, parroquiales, etc que lo puedan hacer.

Finalmente, tomar como estrategia, en este caso, un modelo adecuado a esta situación, obviamente, con los riesgos que ésto supone y además con el desafío que se le presenta ahora al Estado que es el de tener una mejor capacidad de gestión en campos distintos a los que tenía que ser exigida esa capacidad de gestión en los modelos tradicionales.

Este tipo de gestión de programas de alfabetización dentro del marco de este modelo dinámico, mixto, de coexistencia de alternativas distintas es diferente al modelo de gestión de este tipo de programa que podrían estar vigente en los proyectos más tradicionales. Estas son las preguntas que al menos valen la pena plantearse. Como siempre, en estos casos, es más fácil hacer preguntas que dar respuestas. Las respuestas en todo caso tampoco pueden ser individuales sino también sociales y colectivas.-

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

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRACTICA DE
LA EDUCACION DE ADULTOS CAMPESINOS.

Manuel Alberto Argumedo



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

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DE LA
EDUCACIÓN DE ADULTOS CAMPESINOS (*)

Manuel Alberto Argumedo
Especialista en Desarrollo Rural

* Trabajo presentado en el Seminario Reflexiones Críticas en torno a la alfabetización - OEA - Buenos Aires, 1 al 10 de octubre de 1987.

REFLEXIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS CAMPESINOS

Manuel Alberto Argumedo

Me gustaría discutir aquí lo que yo considero uno de los más graves problemas de la educación de adultos en las áreas rurales. Pero, antes de plantear el problema, me parece importante aclarar que hace ocho años que trabajo en el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, cooperando con diversas instituciones públicas de Brasil en la ejecución de programas de desarrollo rural. Por ese motivo voy a citar muchos ejemplos del Brasil, esperando que en el debate sean ampliados, comentando la situación de la educación de adultos en otros países, a lo que aquí se hace referencia apenas de manera indirecta.

En primer lugar, es preciso reconocer que existe una enorme diversidad de programas, incluso si se consideran apenas aquellos que se dirigen a los adultos campesinos. Tanto las opciones teóricas que fundamentan estrategias metodológicas, como los objetivos y las características específicas de cada contexto, dan origen a programas muy diferentes entre sí. (PALDAO, 1983) Aquí es necesario aclarar que se entiende por contexto, en un sentido amplio, tanto la situación social global en la que el programa se inserta como los procesos y los espacios microsociales, incluido el ámbito institucional, de cada uno de esos programas.

Podemos preguntarnos si apesar de esta diversidad es posible detectar problemas comunes en los programas de educación de adultos campesinos. De hecho, un programa es una intención, una pretensión de orientar el acontecer en determinada dirección; eso supone formular objetivos y pensar en los medios que serán utilizados para alcanzarlos. Una vez elaborado el programa, se empieza a andar o, para ser más exactos, a hacer el camino. A cada paso será necesario controlar si lo que se está haciendo es lo que se quería hacer y, en caso necesario, introducir las modificaciones para avanzar en la dirección de los objetivos, para no alejarse demasiado de ellos. Pues bien, es en este pensar el programa y llevarlo a la práctica en donde se ubican los problemas de los que quisiera hablar.

Me parece que hay una distancia, en general bastante mayor de lo que sería tolerable, entre el discurso y la práctica, entre los propósitos y la acción concreta. Para tener una idea de la gravedad de esta situación, basta recordar que uno de los objetivos del Proyecto Principal de Educación es "eliminar el analfabetismo antes de finalizar el siglo y ampliar los servicios educativos para los

adultos". Si este objetivo se asume como un auténtico compromiso, es necesario evaluar los programas con el máximo rigor posible, empezar a hablar cada vez con más claridad.

En términos absolutos, hay todavía alrededor de 45 millones de analfabetos en América Latina, como hace veinte años atrás, aunque las tasas de analfabetismo hayan disminuido considerablemente. La mayor parte de esos analfabetos, son jóvenes de familias campesinas. En 1970, la tasa de analfabetismo en las zonas rurales era 2,8 veces mayor que la de las zonas urbanas. Es casi imposible pensar que se pueda disminuir esa cantidad de analfabetos en América Latina porque, además, apenas uno de cada cuatro niños asiste a la escuela. (NÁGEL & RODRÍGUEZ, 1982) Pero la gravedad de la situación no se detiene en el nivel de la alfabetización, casi el 50% de la población rural tiene hasta tres años de instrucción; esto significa que el nivel educativo es tan bajo que probablemente ya han vuelto a ser analfabetos o lo serán en poco tiempo.

En los países desarrollados y hasta en las zonas urbanas, crece cada día más la preocupación por lo que podríamos llamar un analfabetismo ilustrado o el semi-analfabetismo. Un simposio de especialistas en lingüística, en la Universidad de Bonn, sobre lectura y escritura, manifestó recientemente su preocupación por la falta de capacidad de las personas alfabetizadas para entender lo que leen. (CAI..., 1987) Una prueba de multiple-choice, aplicada el año pasado por la Oficina de Censos del Departamento de Estado de Educación, detectó que en los Estados Unidos, una gran parte de las personas que no saben leer han completado la educación básica. (LOSING..., 1986) Puede imaginarse cuánto más grave es esta situación entre los campesinos, si se consideran las deficiencias cuantitativas y cualitativas de la escuela rural.

Además, es necesario recordar que, especialmente en las zonas rurales, los niveles educativos más bajos están estrechamente asociados a situaciones de pobreza. La pobreza caracteriza y define en gran parte la clientela de la educación de adultos en América Latina. Es preciso aclarar que se entiende aquí por pobreza, un fenómeno social que se manifiesta, por lo tanto, en las dimensiones económica, política y cultural. Esta definición nos aleja de la pretensión de encontrar una concepción neutral de la pobreza. Los juicios de valor son inevitables en cualquier análisis de la pobreza y no deberían verse como obstáculo, por lo menos en la medida en que sean explicitados. Sólo es posible hacer teoría social desde dentro de la sociedad.

Cuando se plantea el problema de caracterizar y dimensionar la pobreza, se manifiestan claramente las opciones político-teóricas que están por detrás de las

distintas soluciones propuestas. Aunque esas opciones, a veces, no se reconozcan explícitamente, pueden leerse fácilmente al trasluz. Es común que se presente la pobreza reducida a su dimensión económica y particularmente a la limitación en cuanto al consumo de bienes y servicios. En este caso, se considerará el ingreso como el indicador más objetivo, medido inclusive en términos del consumo probable. En un informe del BID (1986), por ejemplo, se considera pobre una familia que gana el equivalente a 1,75 el costo de una canasta básica. Otros investigadores avanzan procurando operacionalizar el concepto de necesidades básicas, entendidas como el conjunto de condiciones mínimas que debe ser satisfecho para que sea posible subsistir en una determinada situación. Para operacionalizar este concepto, se hace entonces preciso definir cuáles son esas necesidades que deben ser atendidas como mínimo para que la vida no resulte extremadamente difícil. (JORDÁN & LONDONO, 1987) Es en esta enumeración donde se reflejan los juicios de valor. Cuáles son las condiciones que marcan el umbral de la vida humana en una situación histórica determinada? Se limitan apenas a la posibilidad de consumir ciertos bienes y servicios o incluyen otras necesidades no-materiales?

De cualquier manera, incluso para los análisis más cuantitativos, faltan informaciones que nos permitan dimensionar el fenómeno de la pobreza. A veces, no existen los datos necesarios o son muy antiguos; otras, esos datos existen pero merecen poca credibilidad o no pueden analizarse como series históricas porque se han cambiado los criterios de levantamiento y organización. No obstante, algunas aproximaciones serán suficientes para tener una idea de la situación. El BID estima, en el informe citado, que en 1980 había 69,5 millones de pobres en las zonas rurales de América Latina y el Caribe, lo que equivale a una tercera parte de la población del continente; en el mismo estudio se afirma que la pobreza es todavía una realidad eminentemente rural, el 56% de la población rural es pobre mientras que sólo el 23% de población urbana está en esa situación. Estos promedios incluyen por supuesto situaciones muy diferentes. En Argentina la población rural pobre alcanza apenas el 10%, en tanto que ese porcentaje se eleva hasta el 75 para Centroamérica.

Ese contingente de pobres de las zonas rurales es el mismo de analfabetos y semi-analfabetos y está integrado en su mayoría por campesinos semi-asalariados.

Puede fácilmente comprobarse que los factores asociados a la pobreza son los que caracterizan a ese sector de la población rural: pose precaria y acceso limitado a la tierra que está concentrada en pocas manos, baja calidad de los recursos productivos disponibles, escasas oportunidades

de empleo, intervención en el ciclo económico como instrumento de otros agentes, acceso limitado en cantidad y calidad a servicios de educación, salud y saneamiento, participación política como clientela en función de intereses ajenos. (JORDÁN & LONDONO, 1987)

Esta es la situación que caracteriza a la población campesina de América Latina, clientela principal de la educación de adultos en las áreas rurales. Es al mismo tiempo el telón de fondo que nos ayudará a comprender la gravedad de las distancias entre teoría y práctica sobre las que quiero reflexionar.

* * *

La primera de ellas se refiere a la necesidad de la motivación. Todos estamos de acuerdo en que la necesidad de educarse es fundamental para se produzca algun aprendizaje: aprende sólo quien quiere aprender. Recitar de memoria la lista de accidentes geográficos del país o las familias y especies de animales, no es haberlas aprendido. El aprendizaje, en ese caso, es que, para obtener un recompensa -la nota-, es necesario memorizar aquellas cosas, aunque no las hayamos entendido.

La motivación, como sentimiento de la necesidad de aprender, es todavía mucho más importante en el caso de la educación de adultos. Para un adulto, educarse implica una serie de renuncias y esfuerzos, que sólo se sentirá capaz de enfrentar si está convencido de que necesita los resultados de la educación. Aquellos que alguna vez pasaron por la escuela deben hacer además un esfuerzo adicional: convencerse de que pueden aprender. En pocas palabras, el éxito de los programas de educación de adultos depende de la existencia de una demanda social explícita. Nadie discutiría eso hoy día. Sin embargo, a veces, con las mejores intenciones, suponemos que esa demanda existe o procuramos inventarla para justificar los programas de educación de adultos.

Para que podría necesitar un campesino leer, escribir, cursar la educación básica? La respuesta construida por nosotros mismos es la necesidad que el campesino tiene de modernizarse, de aumentar la eficiencia de su trabajo, de producir más. En resumen, eso implica que el campesino necesita acceder a nuevas tecnologías. Algunas veces se argumenta también la necesidad de que se mantenga informado de los acontecimientos nacionales e internacionales, o de que participe políticamente en la toma de decisiones a nivel local y municipal. Me parece necesario analizar más friamente la situación. Ya he visto varias investigaciones participativas que concluyen en la necesidad de la

alfabetización o de la educación de adultos sin que eso pueda deducirse del conjunto de informaciones reunidas en el proceso de investigación. De hecho, lo que los campesinos piden es una escuela de calidad para sus hijos. (GARCÍA H., 1985)

Puedo ofrecer algunos testimonios de esta situación en el Nordeste de Brasil. Una investigación participante en Ceará, en los Municipios de Canindé y Caridade, llevó a los campesinos a plantearse el problema de la escuela. Veamos cómo fue tratado este problema en el registro que el grupo diagnóstico elaboró para presentar los resultados de la investigación a la comunidad:

"Vamos a hablar, ahora, del problema de la escuela. Encontramos muchas causas para lo que todos dijeron: que la escuela no estaba sirviendo para quien vivía aquí, en este pueblo. Muchos hablaron de que sería mejor ser analfabeto que saber leer y no tener empleo y también afirmaron que tener saber y ser agricultor no servía para nada. No vale la pena aprender nosotros a leer y luego no poder practicar ese estudio. Así todo queda parado y continua sin servir para nada".
(CEARÁ, 1983)

Apenas un ejemplo más. En la periferia de Fortaleza, la Asociación de Barrios y Favelas inició un amplio programa de alfabetización. Fueron capacitados aproximadamente treinta alfabetizadores para trabajar en los diferentes barrios de la ciudad. Esos alfabetizadores habían sido seleccionados e indicados por las mismas Asociaciones de Barrios y Favelas. Al mes de iniciado el trabajo de campo, cada grupo de alfabetizadores había conseguido reunir apenas dos o tres alumnos. Lo que mostraba claramente que el programa se asentaba sobre una demanda construida artificialmente por las mismas asociaciones.

Podemos preguntarnos ahora si la necesidad de que los campesinos adopten una tecnología moderna, no sería una razón suficiente para los esfuerzos realizados en materia de alfabetización y educación de adultos campesinos. La respuesta es muy simple. LABARCA (1980) nos ofrece una pista clara. En un texto sobre economía política de la educación afirma que la tecnología no es, en verdad, una opción, sino la resultante de una serie de factores: "Las opciones tecnológicas están determinadas por opciones previas y dinámicas económicas independientes de ellas".

El campesino no puede "optar" por una tecnología más moderna, porque esa tecnología moderna tiene poco sentido

para la pequeña producción; está pensada para una economía mercantil, orientada hacia el mercado, y no para una economía de casi subsistencia que se incorpora al mercado de modo secundario, subordinada a los intereses de otros agentes. En economías de este tipo, al que pertenece la economía campesina, no tiene mucho sentido aumentar la productividad, porque ese aumento en la mayoría de los casos beneficia a los mismos explotadores. En un trabajo sobre este tema, BRIONES (1985) cita a Lockheed que ha realizado un estudio sobre la relación entre educación y aumento de la producción en el sector agrícola. Cuatro años de educación, afirma Lockheed en sus conclusiones, implicaron un aumento de la producción de aproximadamente 1,3% en las economías de subsistencia, mientras que ese incremento llegó a 9,5% en el caso de la economía mercantil.

Esta aparente inutilidad de la educación para los campesinos puede ayudarnos a entender por qué su respuesta a las campañas de alfabetización y a los programas educativos es, en general, lo que podríamos llamar una resistencia pasiva, que se manifiesta en la ausencia, en la desertión, en la indiferencia de la mayoría. Explica también los altos porcentajes de regresión al analfabetismo. Sylvia SCHMELKES (1980), en una investigación realizada en México, llega a la conclusión de que apenas 10% de los campesinos tienen oportunidad de leer a diario algún texto y sólo 5% tienen necesidad de escribir a diario algunas frases.

Sin embargo los programas tienen éxito en algunos casos. Podemos preguntarnos por qué. Aparentemente la educación, especialmente para los jóvenes de familias campesinas, es un medio para facilitar su migración a la periferia de las ciudades. Sin embargo, la persistencia del éxito dependerá de la posibilidad de continuar utilizando esos conocimientos en la práctica; dependerá, en resumen, de la existencia de empleos que requieran saber leer y escribir. El hecho de haber estudiado puede ayudarle a un individuo a conseguir emplearse, pero no es la disponibilidad de personas con estudio lo que genera empleos.

En la práctica, la mayoría de los programas de alfabetización y educación de adultos parten de una necesidad, artificialmente construida. Aunque ya aceptamos que la educación no es una condición suficiente ni principal para el desarrollo, continuamos convencidos de que tiene un papel importante como motor y requisito previo en ese proceso. Esa convicción nos lleva a caer en secuencias invertidas. (HIRSCHMAN, 1986) Por esa razón, muchos programas se encuentran, en la línea de llegada, con el problema de mantener los niveles de alfabetización y de educación alcanzados como resultado del programa. Aparece

el fantasma de la regresión, se hace necesario diseñar estrategias de post-alfabetización y de educación permanente. Esto me recuerda el lúcido análisis de Marx sobre los problemas de la teoría del conocimiento en las Tesis sobre Feuerbach. Marx afirma que los teóricos empiezan siempre separando sujeto y objeto, para plantearse luego el problema de cómo reunirlos. En este caso diagnosticamos la necesidad de aprender, aunque esa necesidad no sea sentida por la población, para inmediatamente después de satisfacerla encontrarnos con el problema de que tenemos que hacer algo para que las capacidades adquiridas no se pierdan.

Esta es la primera distancia entre teoría y práctica, entre propósitos y acciones concretas, que quería poner en discusión: la distancia que va desde la aceptación de la necesidad como elemento fundamental para el éxito de los programas, al diagnóstico de esa necesidad y a su existencia real como punto de partida de los programas de educación de adultos.

* * *

La segunda distancia que quiero marcar tiene mucho que ver con lo que veníamos comentando. Se refiere al consenso que existe en torno de que la educación debe ser instrumento en el contexto de mayores programas. No se trata de educar como un fin en sí mismo sino de vincular la acción educativa con otros programas más amplios, de integrarla a procesos de desarrollo como un componente más entre otros. (PALDAO, 1985). Sin embargo, en la práctica lo que se encuentra es apenas simultaneidad: las acciones educativas aparecen incluídas en proyectos de cambio, pero siguen siendo apenas acciones educativas. En la mayoría de los programas de desarrollo rural, la educación aparece junto a acciones de salud, de asistencia técnica, de apoyo a la producción, etc. Se trata apenas de un estar "junto a" y no de una integración. Los componentes se juntan pero no se mezclan, como el agua y el aceite.

Es claro que, en la mayor parte de los casos, esos programas de desarrollo rural no están envueltos en procesos de cambio social estructural. Es común que se limiten a un espacio geográfico dentro del país; que no sean concreciones a nivel regional de cambios profundos en el nivel nacional. Esa situación de "isla" de los programas puede ayudarnos a entender por qué algunos componentes avanzan y otros quedan atrofiados y por qué existen barreras institucionales que impiden la articulación.

De hecho, en la medida en que no se encuentren caminos para abrir las compuertas y dejar que las aguas se mezclen,

la potencialidad de la educación como instrumento de procesos de desarrollo estará anulada o, por lo menos, disminuída a su mínima expresión. Como los denarios enterrados, las lámparas sin aceite o la sal escondida debajo de la cama, toda educación será inútil. No contribuirá mucho a mejorar la situación de pobreza de los campesinos.

Me parece que hasta ahora la integración se limita a agregar acciones educativas en los programas de desarrollo, como se agrega un volumen en el estante de una biblioteca. Un ejemplo claro son las propuestas de introducir prácticas agrícolas o la disciplina "Agricultura" en las escuelas rurales. Ese "agregado" sería la contribución de la escuela para el desarrollo rural. Pero no se piensa en transformar la escuela toda, en empaparla en los problemas campesinos, en dejar que todos los conocimientos y habilidades que forman el programa de la educación básica sean fecundados por la cultura y el saber de los agricultores y por los conocimientos científicos que ellos necesitan. La educación de adultos en las zonas rurales debería ser pensada como un punto de encuentro de la ciencia con la cultura campesina.

La mayor parte de las propuestas que resaltan la importancia de la educación para el desarrollo rural, no cuestionan ese aislamiento. Se parte de diagnosticar que la principal dificultad del campesino para incorporar tecnologías más avanzadas es su falta de conocimientos básicos, de habilidades y actitudes que les permitan modernizarse. Incluso se considera que los mismos campesinos son culpables de que no se produzca una efectiva comunicación entre ellos y los extensionistas. Como el campesino no tiene el vocabulario mínimo necesario para decodificar los mensajes de los técnicos, la transferencia tecnológica es imposible. Este razonamiento "aprisionado" en el ámbito educativo, desconoce la posición del campesino en las relaciones sociales de producción vigentes, la escasez y la mala calidad de los recursos que ellos tienen a su disposición. Algunas investigaciones realizadas a partir de ese marco de referencia, llegan a comprobar que es más grave para el campesino ese déficit educativo, que le impide tener acceso a informaciones sobre los avances tecnológicos, que, por ejemplo, su limitado acceso al crédito.
(CONFERENCIA..., 1986; COPAGRO, 1978)

La educación debería ser un instrumento para la conquista de mayores márgenes de poder social por los grupos campesinos. El saber científico hará posible una lectura más exacta de los intereses de los campesinos y, como consecuencia de esa lectura, permitirá modificar su percepción de las relaciones sociales de producción, abriendo camino para la construcción de propuestas

alternativas de acción. (NÁGEL, 1985) Pero la conquista efectiva de esos mayores márgenes de poder depende también de la modificación objetiva de las relaciones de producción vigentes.

* * *

La cuestión del método es otro punto en el que crece cada día más la distancia entre las propuestas y la práctica en el campo de la educación de adultos. La riqueza que tiene el proceso en los discursos metodológicos se reduce considerablemente cuando se analizan las acciones. Es común que para superar obstáculos se vayan dejando en el camino cosas que el discurso consideraba esenciales. Para cumplir las metas, para que sea posible hacer algo, vamos renunciando a condiciones y hasta a fases de la secuencia metodológica, cuya inclusión en el proceso había sido teóricamente justificada.

Un ejemplo que he visto en Brasil muy a menudo es el empobrecimiento del método de Paulo Freire. Se utilizan materiales ya elaborados, se salta el momento inicial de la investigación vocabular, se "inventan" las palabras en lugar de "escucharlas", se construyen e imprimen textos sin dejar espacio para que sean construidos en el proceso por los alfabetizandos.

En el caso de Nicaragua se ha señalado también la inadecuada interpretación y aplicación del método. El primer momento de cuestionamiento es rápido y no llega a profundizar los problemas. También es un fracaso el momento de aplicación de los nuevos conocimientos a la realidad. En la práctica, se reduce a hacer un resumen de la lectura. (TORRES, 1985)

De hecho el proceso educativo es una versión particular de un proceso de comunicación. Es en el acto de la comunicación en donde se asienta la intencionalidad educativa. Por eso me parece grave que las fallas metodológicas aparezcan en el momento de la investigación vocabular o del cuestionamiento de la realidad. Es principalmente a través de la palabra que la educación acontece, trabajando sobre las representaciones que los campesinos tienen de su realidad. Si ese trabajo es débil o hasta se omite, es como construir una casa en la arena.

Otro ejemplo a ser considerado con detenimiento es la utilización de los medios de comunicación. En teoría sabemos que son un instrumento muy valioso para la educación de adultos, que es preciso que los mismos campesinos sean capaces de construir y analizar mensajes. En la práctica, se nota todavía una cierta improvisación en el manejo de los medios. Adoptamos rápidamente nuevas tecnologías sin haber

conseguido dominar las anteriores. De hecho, se responde más a la oferta de los medios que a las demandas técnicas efectivas de los procesos educativos. Es más importante incorporar el video-tape y el computador que preguntarse si son necesarios y para qué en el contexto del Programa educativo.

Hace poco tiempo he asistido a una muestra de audiovisuales con fotografías oscuras, sin foco, que saltaban desacompasadamente de la posición vertical a la horizontal, con un fondo musical sin ninguna relación con la imagen y un pésimo registro de la voz del relator. El asunto era muy interesante, pero quedaba escondido detrás de tanto "ruido" en la comunicación. No creo que sea una disculpa válida decir que fue elaborado por los mismos campesinos. Lo sería sólo si hubiese sido el primero. Discutido y analizado críticamente, se hubiese transformado en un ejercicio en el proceso de aprender a hacer audiovisuales.

El mismo análisis podríamos hacer al respecto de la participación. Es un principio metodológico esencial en el contexto de una propuesta de educación para la libertad. Sobre este punto hay consenso. En la práctica sin embargo encontramos largos discursos sobre el tema o ensayos, sin ninguna base teórica, que acaban extraviándose.

Se afirma que son los grupos de campesinos los que deben elaborar sus programas educativos, pero eso implicaría saber cómo cooperar con ellos para diagnosticar las necesidades de capacitación, formularlas o hacerlas explícitas, preparar los currículos, elaborar materiales, ejecutar y evaluar los programas. Si no se trabaja desenvolviendo un método de cooperación que permita capacitar grupos de campesinos para que asuman esa tarea, la propuesta de participación continuará siendo un discurso.

Entre la formulación a nivel teórico de ciertos principios metodológicos y su aplicación en la práctica, hay un largo camino por el que todavía se anda a oscuras. Existe dificultad para operacionalizar el discurso teórico sobre el método, y eso provoca o el retorno a modalidades operativas formuladas a partir de concepciones metodológicas ya superadas o el rechazo sin más de la cuestión metodológica, afirmando la primacía de los contenidos. Son apenas dos caminos tangenciales que nos ayudan a constatar la ausencia de una solución adecuada para enfrentar el problema.

Lo que algunos autores identifican como "problemas técnicos" en la mayor parte de los métodos empleados, es, en realidad un indicio de la incapacidad para operacionalizar los principios metodológicos. (NÁGEL, 1985) Los resultados de la investigación básica, por ejemplo, se trasladan

irectamente a la práctica educativa, sin haber realizado previamente el proceso de investigación pedagógica que permita saber cómo operacionalizar esos resultados en función de las determinantes contextuales propias de cada situación concreta de aprendizaje. (FERREIRO, 1987)

Hay todavía algo que agrava la situación. Esta "distancia" no es claramente visible para los agentes de la educación de adultos. En general se confunden objetivos o metas a ser alcanzadas con las características del proceso real. Es eso lo que llama García Huidobro "invisibilidad de la pedagogía". (Cuando ya en el punto de partida se tiene la sensación de haber alcanzado la meta, no se ve el camino. Declaramos que estamos haciendo las cosas tal como queremos que sean hechas, y entonces el proceso de construcción queda escondido y, aparentemente, no hay posibilidad de errores ni desvíos.

Por eso se habla de la super-ideologización de los programas. Sin caminos para operacionalizar la cuestión metodológica, todo se resuelve en la afirmación de principios. En la práctica, las acciones educativas van perdiendo su especificidad y se convierten apenas en instrumentos para transmitir mensajes a receptores pasivos. Parece que deveríamos darle aquí la razón a RODRIGUES BRANDÃO (1984) cuando afirma que interesa más, hoy día, la presencia y el control de clase en la acción educativa, que sus resultados. Se trata, tanto para los grupos oficialistas como para los opositores, de ocupar un espacio.

* * *

Una última distancia aparece entre la imagen que los técnicos tienen de los programas -objetivos, estrategias, métodos- y la representación que de ellos tienen los agentes educadores. La discusión teórico-metodológica que se da en el nivel de los que planifican, administran y evalúan la educación de adultos se reduce en general, a nivel del aula, a la aplicación de recetas para cumplir con lo estipulado en los programas.

Existe, en algunos casos, una postura que valoriza, como elemento decisivo para elegir un educador, su pertenencia al grupo de campesinos. La cuestión del "saber hacer" pasa a un segundo plano. En cierto sentido los que sostienen esa posición se aproximan a antiguas teorías pedagógicas que valorizaban la vocación por sobre el saber y consideraban que la educación era un arte. El resultado es el mismo: basta una persona querer educar para que pueda hacerlo. Así como antes la eficiencia técnica era substituida por una especie de inspiración artística o por un arrebato místico, ahora surge automáticamente del

compromiso político con los sectores populares. Educar no es tarea que requiera aprendizaje ni fundamentos científicos. Esto me recuerda un cartelito que hay en algunos ômnibus en Brasil: "Faça o bem, ensine alguém".

En otros casos, los programas de formación de educadores son muy cortos y no consiguen remover la imagen del "deber ser" que los formandos traen de su historia escolar. El texto de lo que es un buen maestro fue cuidadosamente grabado en todos nosotros a lo largo de toda la escuela primaria. Por eso, la tentativa de modificar esa imagen exige un esfuerzo considerable. Sin embargo es común que los cursos de formación de educadores no se planteen ese problema. Se dan una serie de contenidos teóricos y metodológicos que pueden ser importantes, pero en la medida en que no se cuestiona la representación que los futuros educadores tienen de su papel, no se ha formado el nuevo educador. Se trata de provocar una ruptura con las representaciones internalizadas del acto de enseñar, y para conseguirlo es preciso comenzar por poner en crisis esas representaciones. (FERREIRO, 1987)

La tarea del educador de adultos es difícil. Por eso, cuando él no se siente seguro, sabiendo lo que está haciendo y para qué, es común que pierda coraje y, o abandone la empresa, o empiece a "aplicar" viejas recetas. Cuando, después de un corto curso de capacitación, queda solo frente a un grupo de alumnos adultos, con unas cuantas recetas aprendidas de memoria, es muy probable que caiga en la desesperación ante la primera dificultad. Como no conoce los fundamentos del método, como no ha discutido y asumido las opciones teóricas y metodológicas que están en la base de las técnicas, instrumentos y materiales con que trabaja, es incapaz de modificarlos, de adaptarlos a la situación concreta. Es claro que no se puede esperar que todos los que manejan autos conozcan cómo y por qué funcionan; pero un mecánico debe saber eso.

Es claro que la tarea del educador implica una toma de posición política, que envuelve también elementos afectivos, pero es una tarea específica y eso significa que supone el dominio del método. En resumen, como todo trabajo profesional, como todo saber-hacer, tiene componentes ideológicos y afectivos, pero también, y principalmente, científicos y técnicos. El educador debería saber cómo se produce el aprendizaje, qué es lo que se propone para ser aprendido y por qué, para potenciar los elementos facilitadores en las situaciones concretas de comunicación en que participa con los educandos. Lamentablemente, este saber es sacrificado en los programas de formación, porque cede espacio a la cuestión política cada vez más, o mejor

dicho, a un tratamiento abstracto y general de la cuestión política.

Esta última aclaración es importante. Hay varios programas de formación de educadores que incluyen tópicos de filosofía de las ciencias, sociología, teoría del conocimiento y política. Pero todos estos asuntos son tratados de manera general y abstracta, aislados de las cuestiones educativas. No se muestra cómo influyen las opciones teóricas y políticas en los métodos y en las estrategias de acción educativas. No se analiza críticamente la coherencia de las técnicas, instrumentos y materiales, con posturas pedagógicas, fundamentadas a su vez en opciones teóricas y políticas. Por eso, es raro que el profesor sea capaz de cuestionar teórica o políticamente un procedimiento o un material didáctico.

Son raros los casos en los que los centros de formación de educadores son, al mismo tiempo, centros de investigación y laboratorios de experimentación pedagógica y, cuando esa conjunción aparece, es común que esas actividades se desarrollen en compartimentos estancos. Profesores y alumnos se mantienen casi siempre alejados tanto de la práctica real como de los avances en las disciplinas científicas que fundamentan esa práctica. (FERREIRO, 1987)

* * *

Cabe ahora preguntarnos: ¿Cómo cubrir esas distancias? ¿Cómo aproximar la práctica del discurso? Eso es precisamente lo que quería poner en discusión. Creo que hay caminos, difíciles, es claro, y que se resumen en la necesidad de actuar cada vez con más realismo y con más rigor.

Para no quedar sólo en el planteamiento de los problemas, quiero exponer brevemente algunos caminos por los que me parece que deberíamos avanzar. Son apenas líneas de acción en las que todavía deberían formularse proyectos concretos, pero creo que pueden servir para alimentar nuestro diálogo:

1. Intensificar las investigaciones sobre la demanda de educación realmente existente y sobre otras demandas de los sectores campesinos que podrían ser satisfechas utilizando la educación como instrumento. Esa segunda línea de investigación permitiría hacer surgir una demanda social explícita por educación.
2. Sistematizar las experiencias en marcha y realizar nuevas experiencias que permitan testar formas de

integración de la acción educativa en proyectos más globales de apoyo al desarrollo de los sectores campesinos.

3. Promover la realización de estudios que muestren caminos para operacionalizar los métodos o, en la dirección contraria, que permitan explicitar los fundamentos teóricos y políticos de las diferentes técnicas (o sucesiones técnicas), instrumentos y materiales.
4. Experimentar -y sistematizar- alternativas de formación de educadores que contribuyan a hacer evidente los nexos entre teoría y práctica, entre principios metodológicos y orientaciones didácticas. Esas nuevas modalidades deberían también trabajar sobre las representaciones que los futuros educadores tienen de su tarea, hacer que ellos "vean" sus representaciones más allá del discurso, que aprendan a aprenderse.
5. Implantar formas sistemáticas y continuas de acompañamiento que permitan a los educadores auto-evaluar críticamente sus prácticas y formular alternativas de acción. En ese proceso de sistematización de las experiencias deberían ir siendo elaboradas y testadas las nuevas técnicas de trabajo.

Por último, todo eso conduciría a encarar con mayor rigor la evaluación de los programas de educación de adultos. Muchas veces, los programas se evalúan demasiado pronto y hay más intención de justificarlos que de, realmente, evaluarlos.

Como afirmaba GRACÍA HUIDOBRO (1985), es tan corto el espacio entre la invención, la innovación y la evaluación, que son casi siempre las mismas personas las que hacen todo. No hay espacio para el control social. No se sabe tampoco cuánto tiempo podrán seguir actuando los efectos del programa. Recuerdo el relato dramático de la evaluación de un programa de capacitación de profesores en Francia: los evaluadores iban viendo, en contactos sucesivos, como desaparecían los efectos, como era abandonado, ante las dificultades del contexto, y más tarde olvidado, todo aquello que en el momento final del curso se había considerado efectivamente "aprendido". (LEÓN, 1973)

Las evaluaciones son confusas, aparecen poco claros los éxitos y los fracasos. Esa ambigüedad -causada en general

por compromisos político-institucionales- no permite diferenciar con claridad cuáles son los caminos que llevan hacia adelante y cuáles los callejones sin salida. En general, se hace lo que se puede, pero en la mayor parte de los casos lo que se puede hacer es sólo lo que permite obtener resultados rápidos y espectaculares y no lo mejor. Quiero decir que es común que sean tratados los síntomas y no la enfermedad.

Es claro que cambiar esa situación sobrepasa los límites de una acción educativa, pero al menos debería quedar clara en los informes evaluativos, para evitar una cobranza que, casi siempre, excede los marcos del acontecer concreto del programa, porque está basada en propósitos mostrados como si ellos mismos fueran ese acontecer concreto.

Es interesante recordar un ejemplo histórico: el Juicio al MOBRAL. En el banquillo de los acusados: una institución cuya misión era la educación de adultos. En el papel de fiscal: la sociedad civil y política brasileña. Es claro que hay en esa historia un sinnúmero de aspectos locales que no podrían repetirse en otros casos. Sin embargo, hay síntomas que, cuando se repiten, deberían sonar como señales de alarma: objetivos irreales, evaluaciones apresuradas y muy benignas, prestaciones de cuenta en tono de cantos de victoria.

Durante el último semestre de 1985 me tocó asistir en Brasil al juicio de MOBRAL. Evidentemente hubo en el asunto un componente político importante: era necesario mostrar que la Nueva República había comenzado y para eso había que elegir algo de la Vieja para quemar públicamente. Pero hubo también, en cierta medida, un componente de evaluación crítica. La prensa afirmaba que MOBRAL, como resultado de quince años de actuación, sólo podía exhibir un atestado de fracaso en su misión de erradicar el analfabetismo. Se calificaba al proyecto de ambicioso, surgido en medio del clima ufano del llamado "milagro brasileño".

Los resultados eran resumidos así:

"(...) de los 40 millones de personas que se inscribieron en los cursos de MOBRAL durante toda su existencia, 15 millones recibieron su diploma, pero sólo 1,5 millón pueden ser considerados realmente alfabetizados, porque continuaron estudiando."

El alto índice de deserción y la cantidad mínima de personas que continuó estudiando -para el periodista, única prueba válida del éxito de la alfabetización-, no son

fenómenos extraños en otros programas de educación de adultos. Pero el juicio resumen, que nos muestra la semejanza de la situación con el promedio de América Latina es el siguiente: después de 10 años de acción de MOBRAL, el país estaba donde siempre estuvo, "con una caída casi imperceptible en el número absoluto de analfabetos".

El mismo artículo reconoce tácitamente la "culpa" de todas las instituciones educativas del país, cuando afirma que cerca de 30 millones de brasileños alfabetizados, que tienen entre dos y cuatro años de instrucción, no consiguen leer una noticia en un periódico, ni el prospecto de un medicamento, ni el recorrido de un ómnibus.

De hecho pueden leerse claramente en la historia de MOBRAL las distancias entre el discurso y la práctica que estamos comentando. Puede ser que en otros programas esas distancias sean menores, pero son muy pocos los que estarían en condiciones de tirar la primera piedra.

Recife, 15 de setiembre de 1987.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Progreso económico y social en América Latina. Informe 1986. New York, BID, 1986.

BRIONES, Guillermo. Educación y tecnologías no formales en pequeños productores agrícolas. Notas para una discusión. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1985. Xerox

(AI número de analfabetos nos países desenvolvidos. En: Diario de Pernambuco, Recife, 14 de setiembre de 1987.

CEARÁ. Secretaria de Educação Educação rural integrada: a experiência de pesquisa e planejamento participativo no Ceará. Secretaria de Educação do Estado / IICA, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

CONFERENCIA Regional de la FAO para América Latina y El Caribe - Barbados - 5 a 13 de agosto de 1986. Apoyo al pequeño productor rural. Roma, FAO, 1986.

COPAGRO. Diagnóstico técnico empresarial en sistemas de producción por rubro; área de riego, Provincia de Linares. Santiago de Chile, 1978.

FERREIRO, Emilia. Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região. Seminário Regional sobre alternativas de alfabetização para América Latina e o Caribe, 18 a 22 de maio de 1987. Brasília, MEC/OREALC, 1987. Xerox

GARCÍA HIDOBRO, Juan Eduardo. Educação de adultos: necessidades e políticas. Pontos para um debate. En: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos. Brasília, MEC/Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985. pp 57-92

HIRSCHMAN, Albert O. El avance en colectividad. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

JORDÁN, Fausto & LONDOÑO, Diego. Experiencias en la aplicación de estrategias para combatir la pobreza rural. Bogotá, IICA, 1987. Xerox

LABARCA, Guillermo (comp). Economía política de la educación. México, Nueva Imagen, 1980.

LEÓN, Ivonne. Formation permanente des enseignants. París, Editions Fleurus, 1973.

LOSING the War of Letters. A Government study finds that one eight Americans can not read. En: Time, mayo 5, 1986. p 58

NÁGEL, José A. Alfabetização camponesa: problemas e sugestões. En: Cadernos de Pesquisa. São Paulo (52): 51-60, fev de 1985.

NÁGEL, José & RODRÍGUEZ, Eugenio. Alfabetización. Políticas y estrategias en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1982.

PALDAO, Carlos E. Apresentação. En: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a educação de jovens e adultos. Brasília, MEC/Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985. pp 16-25

RODRIGUES BRANDÃO, Carlos. Educação alternativa na sociedade autoritária. En: PAIVA V. (Coord.) Perspectivas e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Graal, 1984. pp 171-203

SCHMELKES, Sylvia. La educación rural en el capitalismo dependiente. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, X (3): 29-51, 1980.

WERTHEIN, Jorge et al. Educación de adultos en América Latina. Comp. Jorge Werthein. Buenos Aires, La Flor, 1985.

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

"REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACION DE ADULTOS
Y ALFABETIZACION EN CONTEXTO DE CRISIS ECONOMICAS".

Germán Rama



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



German Rama

TEMA: "Reflexiones en torno a la educación de adultos y alfabetización en contexto de crisis económicas".

Estoy muy contento de estar con ustedes aquí. lo que no estoy muy contento es ser final de una mesa redonda en que uno ve caer las pelotas y hay que recogerlas de alguna manera y lo que uno iba a decir de pronto ya fue dicho.

Por lo cual voy a tratar de improvisar dada la riqueza de las exposiciones de los colegas algunos puntos de vista.

El primer punto lo quisiera retomar de los contextos alfabetizadores.

El último término aquí ya fue dicho: la alfabetización como tendencia en América Latina ha sido resultado fundamentalmente del proceso de escolarización. Esto tuvo que ver con la profundidad, la homogeneidad, la generalización de una escuela a todos los contextos sociales y una escuela competente, etc, etc.

El segundo fenómeno de la alfabetización, y también fue dicho, es el de la movilización, situaciones de movilización. Sin duda alguna el ejemplo más interesante es el de Nicaragua porque la magnitud del analfabetismo relacionado con la población era bastante más fuerte que el de Cuba, el caso históricamente más conocido en la Región, con el cual el proceso fue de mayor entidad. Pero también he de señalar que tienen que existir condiciones muy especiales para que eso se produzca. No solamente condiciones políticas, no solamente un problema del socialismo sino tienen que ver con un proceso de la movilización, de la sociedad entera, que quiere participar, que quiere integrarse, que tiene un alto sentido nacional y un sentido de pertenencia. Entonces uno encontraba a campesinos y a feriantes en proceso de alfabetización, en una cosa que era impresionante, de gente que trabajaba 8 a 9 horas en el campo y llegaba debajo de un aceiba con un muchacho empezaba a aprender a leer y escribir y le preguntaba "¿para qué quiere aprender a leer y escribir?" y un campesino de pronto me dijo: "mire yo era como un

bebé, me tenían que llevar en brazos, "ahora estoy gateando, quiero ponerte de pie". No había una función económica inmediata, sino que había una ambición de integrarse a una nación o a una sociedad.

El tercer contexto alfabetizador ha sido en América Latina el de la urbanización y el desarrollo económico y la integración social en nuevas actividades. La ciudad es de por sí alfabetizadora.

En Guatemala, no hace muchos años los autobuses, los micros, los colectivos tenían un personaje que se llamaba el gritón. Iba colgado en el estribo y decía "Avellaneda, Chacarita, Este, otro lado" porque la gente no sabía leer y escribir y evidentemente el ingreso de masas rurales iba acompañado de mecanismos "muy sui generis" para ir logrando la integración.

Si estos son los tres contextos, uno puede decir, evidentemente los procesos de escolarización se han dado en sociedades muy altamente integradas, en sociedades que desde temprano fueron urbanas, tuvieron mano de obra libre, fueron poblaciones transplantadas como es el caso del Río de la Plata o en situaciones como la de Costa Rica que siendo rural había un fenómeno único en toda América Latina, de pequeña clase media rural y en consecuencia una economía de pequeños y medianos productores en un tipo de familia familiar muy fuerte que daba el café y demás. Entonces uno puede decir que realmente el problema del analfabetismo está asociado a las condiciones de no integración, de exclusión social, de no integración del espacio físico, de no integración económica y fundamentalmente a las barreras de discriminación que existen en las sociedades latinoamericanas. Si uno dice: "¿por qué nosotros hoy día en América Latina que aún con crisis en 1980 tiene sin duda alguna como promedio por habitante para toda la Región los niveles de ingreso que tenían los países europeos en 1950 -como ingreso promedio- y estamos hablando de alfabetización y cuando uno dice 'mire', salvo los países más pobres de la Región como puede ser Haití, como en cierta medida podría ser Bolivia o Honduras como reforzando la cosa, no hay un problema de recursos económicos que impidan alfabetizar, es decir, no se puede que el estado de pobreza de las economías ha impedido la alfabetización. No tenemos

verdaderamente el tope allí y cuando yo empecé diciendo bueno aún a pesar de la crisis en esta América Latina el promedio de ingresos por habitante es el del europeo después de la guerra. Uno tiene que decir que la alfabetización en la Europa nórdica se completó en el siglo XIX y el fenómeno alfabetizador muy antiguo; al fin y al cabo arrancó entre otras cosas con un señor Calvino que dijo que el hombre se comunicaba con Dios, nada menos, que con la palabra escrita. A partir de allí hubo un efecto de que la alfabetización tenía mucho que ver con alguno de los problemas centrales de la existencia humana y era promovido por organizaciones que no eran del Estado sino eran religiones y todo tipo de asociaciones y vinculados a economías de mercado, artesanales, etc. Entonces si nosotros nos planteamos el problema de la alfabetización tenemos que decir: bueno, el analfabetismo tiene que ver con la exclusión social. No es por azar que decía Juan Carlos Tedesco recién "que hoy día es muy claro que encontramos el problema concentrado en grupos indígenas." Claro que hay unos señores que hace cinco siglos que llegaron unos individuos de fuera de su cultura, de su Región y hace cinco siglos que tercamente siguen tratando de hablar otra lengua.

Algun problema ha pasado a lo largo de cinco siglos que no se ha logrado la integración. Pero de la misma manera uno puede decir, bueno, está vinculado a la zona de mayor campesinaje; la economía campesina corresponde a las zonas más pobres de América Latina, más pobres en tierra, más pobres en recursos económicos, más pobres en asignación de recursos públicos porque corresponden a Estados pobres, a Municipios pobres a escuelas pobres, y hay una historia de discriminación. También corresponde a otras variables. Uno descubre países donde hay población de orígenes esclavos, como el Brasil, que el año que viene se cumplen 100 años recién de que terminó la esclavitud. Hay gente que todavía tiene la esclavitud en la conciencia familiar y ocurre que hay una asociación muy alta entre analfabetismo y condición de color. En América Latina todas estas condiciones discriminatorias fueron eliminadas, eliminando los indicadores. Se compió el termómetro para no ver más fiebre.

Entonces en los censos desaparecieron las preguntas relativas a qué color tenía la gente, qué lengua empezaba a hablar, etc. Pero sin embargo hubo una encuesta en 1982 en Brasil a propósito de educación por primera vez en 15 años y

aparecer la variable cómo se identifica como blanco, negro, amarillo, pardo y allí, empezaba a ver los resultados, que tenían algo que ver con el tema. Pero esto no solamente indígenas, no solamente negros, en todas las sociedades latinoamericanas en virtud de que no lograron ciertas bases de la democracia social, en todos los momentos han puesto gente que han descalificado por alguna razón. Esos descalificados pueden ser "cabecitas negras", "rotos" pueden ser "canarios". Los nombres van cambiando según las sociedades. Pero todas las sociedades cuando no empiezan a identificar algún elemento que ha montado la exclusión, empieza a ver la asociación con la exclusión entonces que en un país puede ser el analfabetismo y en otro la escuela primaria. En el Uruguay, evidentemente hay cierto trabajo que estamos haciendo que muestra una cadena de reproducción cultural de la pobreza, de grupos que, por ejemplo, tienen que ver con otra situación. El 25% de los niños que nacen en el país de frente, ocurre que nacen en una condición de no legítimos. Pero no es la no legitimidad moderna de una mujer que tiene a su hijo porque desea tenerlo, sino la no legitimidad de la pobreza, la no legitimidad de las difíciles jóvenes embarazadas, la no legitimidad de niños que nacen asociados con rechazo, con familia no organizada. Ocurre que esta pequeña variable nadie la sabía, nadie la estudiaba y esto no empieza a ser organización de familia en América Latina ve que el modelo de organización de familia dista de ser el teórico que supone las constituciones, los Estados, distintas normas y uno empieza a tomar ciertos grupos de familias que desde el comienzo tienen limitantes, no tienen política materno-infantil, no son atendidos los embarazos, hay déficit alimenticio, hay después escuelas de mal rendimiento. Entonces, finalmente, esa gente no la puede seguir en la escuela que no termina, que finalmente sale a las cansadas, de pasarse o no pasarse al alumno, los van, los maestros, sacando para afuera.

Va dando un sujeto que entra en el mercado de empleo, es rechazado, no tiene disciplina de trabajo, no tiene presencia, no entra en el empleo formal, conoce la desocupación permanente y éstos, a

su vez van a generar otros de las mismas características. Con lo cual, lo que quiero decir es que el analfabetismo está vinculado a las condiciones de exclusión .

El problema es plantearse cuáles son las condiciones de integración. El gran fenómeno integrador en los últimos treinta años (1950 a 1980) para América Latina fue el desarrollo económico y la urbanización. Fue la modernización que dieron las ciudades y el desarrollo económico, porque generó un conjunto de ocupaciones enormes que requerían de personas que supieran leer y escribir y generó una participación en un mundo complejo no solamente por las ocupaciones sino por la interacción cotidiana que requería.

Esto, a su vez, generó una demanda social por escolarización o por centro de alfabetización . La verdad es que había una demanda social ligada a este enorme proceso en que en estos treinta años la gente dejó los campos y se fue a las ciudades, pasó de empleos de artesanos a empleos fabriles, pasó de empleos no calificados a calificados, pasó a formar parte en las nuevas generaciones de cargos de educadores, de servicios sociales, de medicina, de servicio de apoyo a la producción, etc.

Por eso es que yo dije al comienzo que hay tres contextos. Uno de ellos es de la urbanización y del empleo, que no solamente en forma directa tiene que ver con la alfabetización sino en forma indirecta porque dio la oportunidad para que los grupos sociales se organizaran a nivel local como fueron a nivel político para la reivindicación educativa y hubo preocupación, frente a las grandes masas marginales en las ciudades, de tratarlas en algo educativamente. Es decir, el gran fenómeno de ciudades como Lima que más de dos tercios de sus habitantes viven en lugares que fueron ocupados espontáneamente , generó respuestas políticas frente al problema de la educación. O sea que en muchos contextos la urbanización fue central y quedaron grupos excluidos porque lo que hay que decir claramente que lo que se demostró en este período,

y el caso de Brasil es muy claro, que se puede crecer económicamente con gente afuera, con gente analfabeta, con gente no educada. Es decir, que se puede mantener como un bolsón, una reserva de mano de obra, que como los hombres "sobraron", en la mayor parte de nuestros países estos años, porque las ciudades crecían al 5% anual y no había quien generara el empleo al 5% anual.

No lo crean, ni Mao-Tse-Tung ni Rockefeller, no lo crea nadie.

No hay economía que resista ese proceso.

Había un bolsón de población que era exedentaria y entonces era como una reserva y se podría funcionar manteniendo un bolsón sin que se afectara el crecimiento económico-. No quiere decir que esto fuera lo deseable sino partir de las realidades, ~~partir~~ de las cosas que existen, incluso en los países más integrados, como es la Argentina se puede funcionar perfectamente con bolsones de excluidos, con lo cual el problema de la alfabetización tiene que ver como cuáles son las políticas sociales, democratizadoras, y las políticas económicas de utilización al plano de nuestros recursos humanos que lleven a forzar este fenómeno de lograr dos millones adicionales de alfabetizados por año. Yo, personalmente, creo que no va haber tal cosa, No va haber tal cosa en el marco de lo que está ocurriendo en la región.

Aquí entró la crisis! No hay crecimiento económico; el ingreso por habitante en 1987 es más bajo que en 1980; que además no se generaron empleos, porque no hay crecimiento económico ni inversión no se generaron empleos; no se amplían los servicios sociales ; no hay nuevos cargos de maestros como tampoco no hay nuevos cargos en las fábricas, porque además en las empresas productoras ha habido racionalización, ante la crisis, del uso de mano de obra, y entonces se produce lo mismo con menos gente. Pero además de este fenómeno de crisis que su recuperación es muy lenta, seguimos

metidos en el pantano; algunos países van mejor, otros les va peor, pero el problema es que no hay recursos de inversión ni recursos de gastos, que además los estados tienen un monitoreo -para decir de alguna manera- desde el exterior que le dice: "no".

Usted no hace tal cosa, usted no hace déficit, no puede expandir el gasto social a pesar de que haya crisis, no puede generar empleos alfabetizando gente; por ejemplo, en momentos en que tiene mano de obra educada y para ver si reactiva la población. No puede hacerlo, el Estado está maniatado aunque quiera hacer política, y eso lo conoce toda la gente que está en el Gobierno, mas allá de las intenciones.

No son los malos de la película los gobernantes, sino más bien los individuos que están en el peor lugar o en el mejor lugar en el peor tiempo.

Bajo esas condiciones no hay que ser demasiado optimista sobre qué es lo que puede pasar porque a la vez se están produciendo en el mundo, y América Latina está entrando incluso imperceptiblemente, se está produciendo un cambio tecnológico generalizado. Cambio tecnológico que es el equipo de computación, que la robotización -pero lo de la robotización es una cosa de los japoneses- extraña uno da la vuelta por Avellaneda y se encuentra con una fábrica que tiene un robot.

Los cambios productivos se están dando y se están dando y se van a seguir dando porque el problema de la tecnología es igual a lo que decía Argumedo sobre la tecnología campesina, no se elige, no hay una tecnología para nosotros, viene dada. Y si además hay crisis y hay que pagar deuda externa hay que exportar y si hay que exportar hay que tener un producto de determinada calidad. Si hay que tener un producto de determinada calidad hay que usar una determinada tecnología y esa tecnología arrastra una reducción de los puestos de trabajo que los países desarrollados compensan sin duda alguna

y no del todo, porque están haciendo un ajuste con alta desocupación, compensan en parte con la distribución de ingreso, con el mejoramiento de la calidad de vida, y nosotros no tenemos los instrumentos con qué. Pero además, esos empleos que existen hoy en día son empleos que exigen una calificación bastante más elevada. Cuando empezó la industrialización en la Argentina en 1945, se hizo con una mano de obra provinciana. Es el fenómeno de los "cabecitas negras", es el fenómeno del ingreso de una masa rural, es el descubrimiento porteño de que tiene una Argentina que no es pura inmigrante. Por eso tenía que ver con que los tipos de puestos eran puestos muy simples que no requerían alta calificación. Actualmente no hay empresa alguna que le entregue una máquina que le cuesta cien mil dólares a una persona que no tiene la educación media completa. No porque la máquina sea muy compleja de funcionar sino porque cuesta cien mil dólares.

Eso hace que haya una selectividad cada vez más grande. Esto ocurre en la producción, en los servicios, Hace unos años en la Argentina los empleados bancarios eran personas que tenían algún año de secundario y Juan Carlos Tedesco estudiaba el empleo industrial y el empleo industrial tenía posiciones de técnicos con gente que tenía primaria incompleta que había aprendido en el proceso. Progresivamente esas situaciones se van cerrando en una sucesión muy rígida con la certificación educativa. Con lo cual, a lo que yo voy, es que esta mezcla de crisis y reestructuración económica nos está generando, y nos va a seguir generando, una situación de capas sociales funcionalmente excluidas, es decir, ya no excluido por un problema de discriminación y poder, sino funcionalmente excluidas, y con una economía que va a poder funcionar sin ellas.

Si ese es el panorama, incluso en los países más integrados, la persistencia del bolsón de gente analfabeta absoluta o analfabeta funcional, o según los casos, escolarizado primario incom-

pleto, pero que van a ser excluidos, que van a vivir en la exclusión, es muy fuerte. Y en una situación en la que no hay medio para ellos.

Aquí va a haber un problema de prioridad muy grande porque en todas estas transformaciones va a ser bastante complejo incorporar analfabetos de edades avanzadas si no están vinculados a programas muy específicos que cambian su situación -que puede ser el programa de salud materno-infantil para evitar que los niños se mueran- o puede ser realmente cuando tiene una articulación efectiva con el cambio de la condición de la persona en materia de sobrevivencia frente a la pobreza y en materia de producción. Si no son muy articulados, evidentemente va a tener que ver con juventud porque seguirá emigrando gente del campo a las ciudades, seguirá habiendo ciertos procesos, la competencia va a ser más dura y la búsqueda para los jóvenes más dramática porque, como decía Juan Carlos Tedesco, a la exclusión del analfabeto en estos momentos, a fin del siglo XX lo único que falta es la lepra; la exclusión total, la marginación total.

En consecuencia va haber elementos para enfrentar estos problemas. También es indispensable recordar la concentración regional que se mencionó, la vinculación a grupos específicos en que en consecuencia la forma de encararlos tiene que ver con procesos de incorporación global de esos grupos; son problemas del área andina, son los problemas de Perú.

Sobre cómo incorporar una economía informalizada, cómo incorporar =porque en un momento determinado había una presión muy alta por ser urbano y hablar español y para hablar español alfabetizarse o escolarizarse.

Pero a medida que se informaliza la propia ciudad se crean núcleos en que se retorna a una especie de condición bilingüe o monolingüe en la medida en que hay fenómenos de exclusión .

Entonces era muy articulado, esto con una estrategia de articulación de grupos sociales por diversas líneas de discriminación, no vinculados al proceso social.

Pero más que nunca la tarea fundamental, porque hay una cosa que se puede decir, uno se pregunta con perplejidad cómo va a funcionar este mundo en el dos mil veinte o en el dos mil cincuenta.

Pero hay gente que es analfabeta ahora y va a ser analfabeta en el dos mil veinte y esa gente cómo va a vivir y cómo va a ser una economía con recursos humanos en que tenemos problemas del siglo XIX para entrar en el siglo XXI.

Y ahí estamos en la clave: la dificultad mayor para poder abordar el problema, pero también el desafío mayor.

13a. REUNION TECNICA DE ADULTOS DEL PREDE

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

Buenos Aires, Argentina, Octubre 1-9 de 1987

PREGUNTAS Y DIALOGO CORRESPONDIENTE AL
2 DE OCTUBRE DE 1987

PANEL:

MIGUEL PETTY

MANUEL ARGUMEDO

GERMAN RAMA

JUAN CARLOS TEDESCO



Ministerio de Educación y Justicia

Organización de los Estados Americanos



CONAFAEP
Comisión Nacional de
Alfabetización Funcional y
Educación Permanente

PREDE
Programa Regional de
Desarrollo Educativo

PREGUNTAS Y DIALOGO CORRESPONDIENTE AL 2 DE OCTUBRE 1987

PREGUNTA N° 1. (Juan Millán)-México- dirigida al Panel.

Miguel Petty

¿Reducción del
analfabetismo
a lo cultural?

La primera pregunta: ¿por qué se reduce el problema del analfabetismo a lo cultural?.

La palabra reduce, no sé si se pretendía hacerlo en el sentido reductor, sino que en todo caso es una especie de síntesis de problemas; es decir, creo que más que reductor es enriquecedor y ése debe ser el sentido de la pregunta.

Posiblemente porque era un problema que en estudios anteriores no se enfatizaba. Se pretendía que porque hablamos el mismo idioma somos la misma cultura. Y hay muchos matices de carácter cultural que hacen a que el alfabetizando llegue a tener confianza en el alfabetizador.

Si no llega a tener confianza en él es muy difícil que aprenda a leer y escribir. Una persona de otra cultura es casi instintivamente rechazada. Una persona que no entiende lo que uno entiende.

Entonces es muy fácil el rechazo en esas circunstancias. Por eso es tan importante tener presente las diferencias culturales. Evidentemente que uno no se puede hacer a una realidad totalmente distinta de la propia. Uno no se puede convertir en un paisano que vive en la punta de la sierra porque tiene otro modo de pensar, tiene otro modo de actuar. Lo importante es tener conciencia del problema. Yo creo que teniendo conciencia del problema se puede andar. No señalo este problema como una cosa por la cual se debe dejar de alfabetizar. No, al contrario. Creo que es la clave para entrar a un proceso de alfabetización.

La motivación

natural

En segundo lugar señalo el problema de la motivación. Se señaló un caso muy claro: el caso de la salud materno-infantil. Para este tipo de circunstancias, es indudable que la lectoescritura ayuda enormemente.

El problema es tomar conciencia de la falta, por decirlo así,

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc. (cont.)

Miguel Petty de una motivación natural porque el medio no se lo exige. Si el medio se lo exigiera ya cambiaria la situación. El caso al cual yo me referia, el medio no se lo exige. Tampoco en los casos que yo conozco, y creo que hay muchos en donde el medio no le exige.

En el caso que citó Rama del hombre que gritaba en el ómnibus -el gritón-. Ahí el medio exigia que alguien gritara los nombres de las calles en la medida que avanzaban. Era una exigencia del medio. Pero entonces, sacan al gritón y todo el mundo anda desesperado porque es una exigencia del medio. Pero en el campo no hacen falta gritones, la exigencia entonces surge de la realidad.

La importancia de la edad En tercer lugar ¿por qué le daba tanta importancia a la edad? Yo le daba una importancia relativa a lo que yo encontré en las investigaciones, que en el fondo son los mismos datos que surgen del Censo.

Me parece que el que le daba más importancia todavía es Juan Carlos Tedesco porque él dijo que aquí tenemos que tomar definiciones políticas acerca de si debemos alfabetizar a los adultos o no. Yo señalo la diferencia. En el trabajo mío está el dato: siendo el promedio de analfabetos un 11,2% más o menos que coincide exactamente con los datos censales para las zonas rurales de Catamarca. En el grupo de edades de 65 y más sube hasta un 37, 40% de analfabetos. Es decir, que la escuela ha ido avanzando despacito, despacito, a lo largo de los años y ha ido logrando una mayor alfabetización en distintas generaciones. Cuánta gente mayor me ha dicho a mí: "no, cuando yo era de edad para ir a la escuela, venía el maestro cada seis meses". La escuela ambulatoria o no ofrece oportunidad de ir a la escuela. Como que la escuela se ha ido extendiendo a pesar de que acá en la Argentina, la escuela masiva era un proyecto del siglo pasado, y no llegaba de hecho, a todo el país. En la Puna de Catamarca la primera escuela empieza en 1920 y la última se está construyendo recién ahora. En esa región sólo hay 8 escuelas.

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc. (cont.)

Miguel Petty Debo reconocer que hay un proceso de alfabetización mediante la escuela que se ha ido extendiendo hasta los últimos rincones del país.

Dije anteriormente que la relación analfabetismo-edad nos señala una realidad que condiciona las motivaciones de los adultos para aprender a leer y escribir. Eso en cuanto a los mayores que son analfabetos.

En cuanto a los menores, esto es la gran novedad de hoy día; se está encontrando que los chicos pueden aprender a leer y escribir antes de ir a la escuela y eso sobre todo en los sectores más altos de la sociedad; es decir, el chico bien motivado, bien estimulado, etc, puede llegar a la escuela sabiendo leer y escribir. Eso es posible hoy en día y de hecho ocurre en muchos casos. Y como muy bien se señala en uno de los trabajos que nos presentaron sobre el Proyecto Nacional de Alfabetización, el aprender a leer y escribir es un problema mucho más complejo que el simplemente aprender a hacer letritas o a aprender a interpretar letritas. Es aprender una forma de comunicarse.

El chico aprende a comunicarse oralmente a los 2 años. Aprende a hacerlo con un determinado código que es el oral y parecería que a los 4 ó 5 años ya podría empezar a aprender los otros códigos, que son escritos porque es la edad en que él está aprendiendo a expresarse. Esto es algo que se está estudiando. Hay gente que dice que sí. Hay gente que dice que no. Pero están en eso. Por eso me parece importante.

Manuel Arguedas El problema de la capacitación de alfabetizadores: yo creo que no se agotan en el problema de la formación previa y esto es lo que ha estado pasando muchas veces. Puedo comentar una experiencia dentro del campo del desarrollo rural integrado. Nosotros montamos en el Nordeste (Brasil) un sistema de acompañamiento a los capacitadores de alfabetizados.

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc. (cont.)

Manuel Argu- los técnicos que estaban trabajando en campo. Lo visitábamos
medo en su trabajo, los acompañábamos en el trabajo, y después lo
volcábamos en el grupo para discutir la práctica y analizar
todo lo que estaban haciendo. Entonces ahí ellos iban avan-
zando en esa reformulación de las formas de relacionarse con
los campesinos. Ahora bien, es un proceso lento y un proceso
que implica transferir para el grupo de técnicos que trabajan
en ese municipio, que trabajan juntos, la capacidad de super-
visar su trabajo. El supervisor, en realidad, no era nada más
que la persona que los acompañaba y les ayuda a ver algunas
cosas que ellos, cuando estaban trabajando no veían y que les
aportaba documentos, informaciones, en el momento en que ellos
juntos se reunían a discutir su práctica y a colocar cada una las
soluciones o las salidas que estaba encontrando a los proble-
mas que enfrentaba.

La integración
de la alfabe-
tización en
programas
de promoción
social

Sobre la cuestión de la integración de la alfabetización en
programas de promoción social más amplios me parece que eso es
fundamental. Yo quisiera colocar la cuestión en términos de
entender la educación como una cuestión social, como una cosa
que acontece en la sociedad, que tiene diferentes dimensiones.
Ese fenómeno social tiene dimensiones económicas, políticas,
culturales, pero no se puede separar lo cultural por aquí, lo
económico allá, lo político acá, y más cuando uno dice lo so-
cial por un lado y lo económico por otro, es más grave la cues-
tión.

Yo creo que reconocemos que una acción social de hecho tiene,
aunque no la querramos hacer explícita, esas tres dimensiones.
No se trata de ser economicista pero tampoco de negar que exis-
te una dimensión económica en el proceso. No se trata de hacer
pura política en alfabetización pero no neguemos que existe una
dimensión política en esa acción.

Yo creo que va más por ahí, por entender la cosa como una acción
social y por lo tanto actúa o se desenvuelve en esas tres dimen-
siones de la realidad social. Implica tanto en lo económico, co-
mo en lo político, como en lo cultural.

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc. (cont.)

Germán Rama

Migraciones
rural-urbanas
y educación

El tema que planteó el colega Juan Millán sobre migraciones rural-urbana y educación yo creo que tiene varias dimensiones que es bueno analizar. El punto de partida de su pregunta es que política de educación más desarrollo rural deberían hacerse para que la gente se quede en sus lugares de origen. La primera cosa que quiero manifestar es que estoy en desacuerdo con la idea de que necesariamente la gente se quede en sus lugares de origen. Es decir que si tenemos unas zonas en que existe pobreza y otras zonas en que existen oportunidades de trabajo, unas zonas en que hay servicios urbanos, servicios sanitarios y otras zonas que no los hay, intentar dejar a la gente en sus lugares de origen es condenarla a la pobreza. Es decir que hay que partir de la visión de que, guste o no guste, la gente se desplaza y que el proceso migratorio rural-urbano es un proceso que está en la lógica de este sistema que se realiza de una manera con costos humanos elevadísimos pero que está en la lógica de cualquier sistema, aún suponiendo que los costos humanos fueran más bajos. Trato de explicar con más detalle: ha habido un fenómeno de expulsión de población, pero parte del fenómeno de expulsión de población rural se debe a que las tasas de crecimiento poblacional rural, es decir la diferencia entre natalidad y mortalidad, en estos últimos 30 a 40 años, han sido las más altas que haya registrado la historia y que lógicamente no hay oportunidades de ocupación para una población que crece en el medio rural en muchos países del orden del 3% anual.

El efecto tecnológico y el cambio en el sistema productivo

En segundo término que hay un efecto tecnológico que posibilita un cambio en el sistema productivo, aún Usted puede imaginar una cooperativa, una distribución muy equitativa, habrá un efecto tecnológico que va a tener que ver con la posibilidad de producir más bienes agrícolas con menos mano de obra y con más eficiencia productiva.

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc. (cont.)

Germán Rama

Ahora bien, lo que nos impresiona a todos es que se ha dado una forma de capitalismo salvaje en el agro que provocó expulsión de población no exclusivamente porque se aplicó tecnología que aumentaba la productividad por hombre y no necesariamente por hectárea.

Es decir, si usted hace ganadería extensiva frente al que hace lechería hay un uso de hombre-hectárea completamente diferente. Y eso tiene que ver con el modelo económico global. En América Latina se hicieron una serie de transformaciones. Muchos países intentaron hacer cosas agrarias, reformas agrarias. Algunos las hicieron, otros no las hicieron. A algunos le fue bien, a otros les fue mal. Y esto, competitivamente con una empresa capitalista rural en que el uso de tecnología y demás llevaron a la expulsión.

Perspectivas
futuras

En esa perspectiva, ¿cuál es la situación futura?. Hoy en día un tercio de la población de América Latina es rural. La estimación es que en el año 2000 va a ser el 25%. Pero, ¿dónde está concentrada esa población rural? Está concentrada fundamentalmente de norte a sur; en el sur mexicano (la zona campesina mexicana que también en parte es zona indígena; en América Central que es una de las grandes regiones de desajuste muy fuerte entre población y espacio, como tienen algunos países como El Salvador por excelencia), en el área andina, (en las zonas más pobres del área andina: el Chinborazo, en el Ecuador, la Marca indígena en Perú, al sur); y después está el nordeste brasileño. De tal forma que uno puede decir: las reducciones que se van a producir en la población rural están ligadas a las zonas más pobres de América Latina y las posibilidades de asentar la población en esos lugares es muy, muy difícil porque además, económicamente es casi imposible, casi inviable, porque no son las mejores tierras. Es la población arrinconada en las peores tierras que solamente con inversiones monstruosas podrían producir en forma rentable para ellos.

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc. (cont.)

Germán Rama

El desafío de la educación: afrontar situaciones cambiantes

Yo creo que tiene que ser un punto de partida realista sobre esto: van a continuar las migraciones rurales-urbanas, y el problema de la educación no es formar la gente para seguir en un determinado lugar. La educación tiene que formar a la gente para una enorme capacidad de afrontar situaciones cambiantes, ocupaciones distintas y acostumbrarnos a la noción de formación -educación para la incertidumbre. Incertidumbre como decía uno de los colegas, es un poco el escenario que tenemos todos los países y todas las sociedades; incertidumbre tecnológica, incertidumbre política, incertidumbre científica, es decir, con una noción de movilidad y preparación para situaciones alternativas.

Entonces, toda propuesta de una educación para fijar alguna persona, algún grupo, en un medio, ya sea rural o urbano, en un tipo de ocupación, es una propuesta que yo diría que es incongruente con las tendencias y las necesidades que vamos a tener en nuestras vidas. Si los que de alguna manera pasamos la secundaria, tenemos a lo largo de la experiencia de nuestras vidas, que hemos ejercido distintas ocupaciones que nos hemos tenido que adaptar a diversas cosas, que muchos de los que están aquí en la mesa, si yo empiezo a revisar, no necesariamente iniciamos en los temas que estamos discutiendo o que tenemos una vida ocupacional que ha pasado por diversos lados. Ese es el escenario en el cual uno puede pensar en el siglo XXI en la forma más generalizada.

En consecuencia, el desafío de la educación es un desafío muy duro, muy difícil, muy fácil de decir, muy difícil de llevar a cabo, es partir, como decía Juan Carlos Tedesco, de las diferencias, es decir, partir del reconocimiento de la realidad. Eso significa que la educación rural partirá de la experiencia cotidiana.

Pero no sólo la educación rural, también la educación urbana en sus diversos contextos. Hay de pronto más distancia entre lo que son los mundos socioculturales de una población marginal y una población integrada; entre una favela y un barrio de gente de

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc.(cont.)

Germán Rama clase media o clase alta, que la que existe entre un contexto rural y un contexto urbano. No necesariamente más el criterio rural y urbano. En un país como la Argentina el contexto no es rural-urbano.

El contexto rural comprende cosas tan diversas como comprende lo urbano. Los Altos, la Puna de Catamarca, de que nos habla el amigo Petty, tiene muy poco que ver con la pampa mecanizada, tecnificada. Entonces, utilizar el concepto rural para esos dos espacios es falso, son tan heterogéneos en un país ya avanzado, los contextos rurales, como son los contextos urbanos. Y entonces ¿de qué se trata? De partir, como decía Juan Carlos Tedesco, del reconocimiento de que la educación tiene que estar articulada con la experiencia cotidiana de las personas, tiene que partir de lo particular, hacia lo general, tiene que partir de las vivencias hacia la abstracción que significa el proceso educativo. El aprender a leer y escribir es ingresar a una abstracción, que ingresará a partir de palabras, de situaciones específicas de la gente pero que en último término va a uno de los grandes códigos como el código matemático, a una de las grandes abstracciones que es un código universal. Entonces, el esfuerzo educativo es fundamentalmente ser capaz de utilizar la realidad para, con una educación vinculada al medio, ir progresivamente ubicándose en la universalidad del desarrollo de las capacidades humanas.

PREGUNTA Nº 2, dirigida a Miguel Petty

Miguel Petty Lo que yo dije es que entre la población mayor hay porcentajes más altos de analfabetos que entre los más jóvenes. La población menor de 23 años más o menos, suele estar más bajo del promedio global de todas las edades. De 23 a 53 años están por más promedio. Así entre la gente mayor, es dónde hay mayores porcentajes.

Porcentaje de analfabetos por edades

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc.(cont.)

PREGUNTA № 3, (Alicia Faraci-Bélgica-) a Germán Rama

Germán Rama Las referencias que yo hice a condición racial y condición cultural fueron para decir cómo efectivamente había discriminación.

El analfabetismo vinculado a las desigualdades y las discriminaciones Me limitaba a constatar el hecho escondido de la discriminación. Y, al contrario, lo que quise mostrar es que las desigualdades, y las discriminaciones regían, de pronto, para población indígena en condiciones bilingües que también regían por problemas de raza o color en los hechos.

Si usted ingresa en países del Caribe y se encuentra que las discriminaciones van de los descendientes de los hindúes o de los negros, o de los negros y los hindúes; es decir, la actitud discriminadora de todos nosotros, hombres, es muy acentuada; es un elemento muy fuerte en la conducta colectiva.

También con el mismo color de piel hay discriminación de clase social, que significa que ciertos grupos son marginados.

Lo que yo quería señalar era que el analfabetismo está vinculado a la forma desigual en que se distribuye el poder entre los hombres en la sociedad.

Ese poder puede ser desigual dado por razones de color, de lengua, de clase social y que tiene que ver con que no ha habido una integración social mínima, básica, común. Con lo cual yo me limitaba a hacer constataciones. Obviamente partía de la base de que esas discriminaciones, esas exclusiones, tenían que ser rechazadas y que una función de la alfabetización era integrar a la sociedad pero obviamente no enfatizé esa parte del mensaje.

También señalaba que ciertas categorías que se usan como puede ser la de población rural es una categoría muy vasta, muy engañosa, y hoy día, en muchos casos peligrosa como concepto educativo porque es tan heterogéneo el mundo rural como puede ser el mundo urbano y el problema es empezar a ver cuáles son los contextos en que las condiciones de ingreso de la población de posibilidades de organizarse socialmente, de acceso al poder, de

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc.(cont.)

Germán Rama

condiciones culturales, significan que hay grupos que están parcialmente excluido y estos pueden ser algunos urbanos y otros rurales. Pero no quiere decir necesariamente que todos los rurales estén excluido y todos los urbanos estén privilegiados, sino que hay que atacar en todo momento una concepción de la educación en relación a las tendencias de la sociedad latinoamericana, tendencias históricas que no han logrado superar a pesar de ciertos esfuerzos. Aquí no hay malos de la película, ni buenos, sino un problema de la organización social que ha generado exclusión y por eso hay analfabetismo.

Si todos fuieramos iguales, perfectamente iguales, no habría unos analfabetos y otros alfabetos. Pero como decía hace ya muchos años, el autor de "1984" en un libro muy jocoso: "ocurre que todos somos iguales, pero algunos más iguales que otros"

PREGUNTA Nº 4, (busca responsables a la situación de América Latina y se refiere a la ética y pregunta por qué se omite siempre el aspecto ético).

Germán Rama

Los "responsables" de la situación del analfabetismo

El compañero está diciendo que identifiquemos a los responsables de que América Latina sea como es y que además identifiquemos país por país quiénes son los responsables de que no esté todo el mundo educado, que no haya una mejor distribución del ingreso, no haya una más perfecta equidad. Recordemos además que hay que introducir en cualquier análisis de la educación la dimensión ética, de para qué está la educación.

Sobre lo primero, de los responsables, nos podemos sentar un largo rato a conversar y podemos hablar mucho de eso y puede ser que podamos establecer un tribunal acusador. Cada uno de nosotros tiene algunos a quienes le tiene ganas. Pero a los efectos de este análisis empezar a hacer la determinación de quiénes son responsables. Claro que hay un fenómeno del imperialismo, pero ocurre que con el mismo fenómeno del imperialismo, un país tiene más analfabetos que otros.

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc. (cont.)

Germán Rama

Usted, con el mismo fenómeno del imperialismo, Brasil no reduce sustancialmente su tasa de analfabetismo. Perú y Ecuador, en los últimos años, la han reducido fuertemente. El fenómeno del imperialismo está actuando.

Brasil creció económicamente más de lo que crecieron Perú y Bolivia para decirle algunos casos.

Yo no estoy muy seguro de que usted pueda vincular tan mecánicamente siempre el analfabetismo y el imperialismo. Tengo la impresión que hay una serie de eslabones que habría que ver en cada caso y analizar qué estructura de poder había, qué intento de unidad nacional, qué situación en que los grupos de poder confían más en la incorporación por la vía del trabajo y otros confían en la incorporación por la vía cultural, qué luchas sociales había, cómo actúan en cada caso. Es decir, tendríamos que entrar en un análisis político país por país que excede lo que se puede hacer en este seminario.

La dimensión ética

En cuanto a la dimensión ética, tengo la sensación de que cada uno tiene su propia concepción ética.

Lo que pasa que no necesariamente uno navega con la bandera al tope diciendo cuáles son sus puntos de vista éticos.

Si obviamente a los que estamos aquí, nos interesa este tema yo creo que tiene algo que ver con la ética también y con la noción de solidaridad. Yo insisto: una economía puede funcionar con gente excluida. Se puede analizar comparativamente EE.UU y Europa. Algunos libros recientes sobre EE.UU., están demostrando que hay un 20% de personas que son técnicamente analfabetas. Algo tiene que ver en ello lo de EE.UU., que hay una población negra, hay una Guerra de Secesión, y tiene que ver con la población china y latinoamericana. Entonces las condiciones de integración social son muy endebles y luego de algunos esfuerzos evidentes en los años 60 y 70, se ha pasado al abandono de esas políticas.

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc. (cont.)

Germán Rama

Inversamente, los países europeos tienen más condiciones de integración cultural que EE.UU.

Es decir podemos ir analizando cada caso pero el no utilizar todas las variables, no significa omitirlas sino tratar de acotar el debate a las partes técnicas que se están admitiendo.

Debemos admitir que la dimensión ética debe estar seguramente en todos los que se dedican a educación, sino es muy difícil de hacerla.

PREGUNTA Nº 5, (con respecto a la incidencia de algunas enfermedades en el problema del analfabetismo en regiones aisladas).

Miguel Petty

Incidencia de algunas enfermedades en el problema del analfabetismo

El Chagas no llega a esas alturas. Estoy hablando de una zona de arriba de 3.500 m. Evidentemente son zonas totalmente marginales. En muchas ni se puede escuchar la radio durante el día. Ese aislamiento total en que vive esa gente es el rasgo más característico. La enfermedad más notable es la gripe, resfrios comunes. Por otro lado, el clima es muy sano.

Ahora, es indudable que el analfabetismo es una resultante de una situación socio-político-económica-geográfica. Todo influye. Cultural también.

Para nosotros, que somos de otra cultura, cuando vamos a esos lugares, la manera de empezar a entender el problema es empezar entendiendo que esa gente es de otra cultura de la mía. Por eso yo le daba tanta importancia al aspecto cultural.

El analfabetismo no es producto de una sola causa, ni siquiera física, sino que es una resultante también de problemas éticos y no sólo a nivel macro, como señalaba Germán Rama, sino también a nivel micro.

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc.(cont.)

Miguel Petty Nosotros los argentinos tenemos muchas fallas: somos muy inconstantes, largamos cosas y después las dejamos y eso es un problema ético. Cuántos comienzos hay de cosas y después viene otro gobierno y comienza de nuevo y no se persevera en las cosas y las cosas quedan truncas. Eso es un problema ético. Eso influye también.

Si hubiera un mal social que es realmente una especie de pozo en el cual todos los factores confluyen yo creo que es el analfabetismo. Todo confluye. Es indudable que la situación de salud es muy importante. Pero lo ético también confluye.

Ahora no entremos a decir quién es el culpable porque vamos a estar todo el día. Por eso lo que tratamos de ser medianamente sinceros al reconocer el problema no es la solución, pero el comienzo, el punto de partida para arrancar y encontrar la solución.

PREGUNTA Nº 6, Margarita Schweizer

Juan Carlos Tedesco El tema del fracaso escolar tiene larga tradición dentro de la investigación educativa donde dependiendo de las corrientes, dependiendo incluso de los enfoques disciplinarios, se ha puesto el énfasis en un tipo de factores o en otros. Tradicionalmente se hablaba de las causas endógenas y exógenas de la deserción y el fracaso escolar. Algunos modelos un poco más complejos identificaron tanto en lo exógeno como en lo endógeno los aspectos culturales y los aspectos materiales, lo exógeno al sistema escolar no es solo condiciones materiales de vida, vivienda, alimentación etc, sino además: lengua, patrones culturales, hábitos lingüísticos, valores, etc. Lo mismo pasa dentro de la escuela: no es sólo el equipo, los muebles, la disponibilidad material de aspectos escolares, sino además la oferta curricular, la formación del maestro, etc.

Algunos estudios excesivamente sofisticados han tratado de cuantificar esto y personalmente soy muy escéptico con respecto a

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc.(cont.)

Juan Carlos Tedesco estas mediciones que le otorgan porcentaje mayor o menor a un factor o a otro y entonces, a veces, en la investigación se determina que el fracaso escolar no está asociado con el número de alumnos que un maestro tiene que atender y claro, en conclusión, no importa, que da lo mismo que un maestro tenga 40 ó 50 alumnos. Estos tipos de razonamientos son bastante peligrosos a veces en las consecuencias que de ciertas investigaciones sobre el fracaso escolar se derivan para las políticas.

El fracaso
escolar: un
fenómeno in-
tegral

Yo creo que el fracaso escolar es un fenómeno integral y por eso aludía al hecho de que lo que existe es una acumulación de carencias. A la población en malas condiciones materiales de vida y con ciertas características culturales desventajosas desde el punto de vista del modelo cultural que la escuela plantea para el aprendizaje, se le ofrece, hay una oferta pedagógica también deteriorada, con lo cual se acumulan los factores y este es el resultado. La manera como atacarlo también debe ser integral. En esta cosa de la integralidad, el riesgo es que uno termine por no hacer nada, porque entonces, como no cambian las condiciones materiales de vida para qué vamos a cambiar los métodos. Si mientras no cambie la vivienda, la salud, etc., entonces, el enfoque integral, estructural de los problemas puede tener efectos muy paralizantes, desde el punto de vista de la política y de la acción pedagógica.

Hay que plantear, en esto, que, finalmente, uno actúa sobre lo que puede y trata, en la medida en que aisla los problemas, de colocar la causa del fracaso de una manera, por lo menos más identificada.

Los cambios metodológicos por sí solos no van a cambiar nada pero también hay que cambiar los métodos. Si el maestro tiene en su radio de acción de su trabajo posibilidades o un margen de acción mucho más fuerte sobre los métodos, sobre los contenidos, sobre

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc.(cont.)

Juan Carlos Tedesco la relación maestro alumno, sobre todo lo que es el proceso de aprendizaje, el hecho de decir que con esto solo no va a solucionar el problema no quiere decir que no tiene que hacer nada en ello y tiene que esperar que cambien las condiciones materiales de vida porque no es así.

Hay algunas experiencias de ataque al fracaso escolar con una dimensión integral desde el punto de vista de la institución escolar, que están dando muy buenos resultados. Es decir donde lo integral de la acción frente al fracaso se pone de manifiesto a partir de la institución escuela. Entonces hay un enfoque integral que tiene que ver con los métodos de enseñanza, con la formación de los maestros, con los materiales, con el trabajo interno de equipo de la escuela, con el hecho de que la institución asuma como institución el problema del fracaso. Ya es un cambio muy importante que la institución lo asuma como su problema y no que lo derive, es decir que el fracaso es problema del alumno que es lo que habitualmente pasa en nuestro sistema escolar, donde el responsable del fracaso es el fracasado, no la institución.

Este cambio ya implica una transformación importante desde el punto de vista del enfoque del problema del fracaso escolar. Lo mismo es el hecho de que si uno constata que los mayores índices de fracasos se vinculan con el aprendizaje de la lectoescritura, es cierto que la buena alimentación, etc, va a influir, pero hay algo que está pasando con el aprendizaje de la lectoescritura y con los métodos cómo se enseña a leer y escribir. No es suficiente esto, pero si es necesario. Admitamos como fenómeno importante en los últimos años en América Latina la especie de subestimación hacia los problemas del método de la enseñanza de la lectoescritura, hacia todos los problemas técnicos vinculados con el aprendizaje de la lectoescritura que habían dominado la discusión pedagógica hacia los años 50.

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc. (cont.)

Juan Carlos Tedesco También admitamos que ha habido una suerte de problema general en términos de aprendizaje de la lectoescritura y que tiene que ver con el hecho como hay una segmentación muy marcada en el aprovechamiento de la oferta escolar en sentido que un sector de población ya, la universalización de la escuela básica es solamente válida para un 50% de la población; el otro 50% se queda en el camino.

La estructura curricular de la escuela se está adaptando al 50% que llega hasta la cúpula y que sigue.

Entonces, aprender a leer y escribir hoy es un aprendizaje mucho más dilatado en el tiempo de lo que lo era en la oferta curricular de hace 50 años atrás donde se suponía que los chicos iban nada más que 3 ó 4 años. Pero resulta que sólo hoy van 3 ó 4 años no aprenden nada porque para aprender a leer y escribir tiene que estar los siete. Esto, desde el punto de vista de la oferta curricular se ha hecho pensando que como "todos llegan hasta 7º grado" se puede este aprendizaje dilatar en mayor cantidad de años con lo cual se sacrifica a aquellos que sólo están 3 ó 4.

El problema es muy complejo. Me parece que la acción integral debe ser lo que rija esto y obviamente en aquellos lugares donde por ejemplo se constata que el problema de la alimentación es una condición que si no se resuelve no hay nada, hay alternativas escolares que implican incorporar estas variables a las prácticas pedagógicas, comedores escolares, etc.

Lo que yo apunto es que el reconocimiento de la integralidad de este problema no tenga efectos paralizantes para la acción y que hay enfoques integrales desde la institución escolar que pueden ser muy importantes. En cuanto a si esto puede ser o no trasladado a la educación de adultos; la mayoría de los que asisten acá, son especialistas en el tema admiten y reconocen que uno de los grandes problemas de la EDA ha sido el traslado mecánico de

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc. (cont.)

Juan Carlos

Tedesco

Estrategias

metodológicas

apropiadas

para los

adultos

los métodos, la forma de organización escolar, etc., de la educación básica de niños a los adultos y que esto no da resultados. Sin embargo todas las alternativas metodológicas para la EDA es un campo bastante poco explorado y en el cual hay que trabajar mucho. Yo no soy un experto en didáctica ni en metodología de la enseñanza, pero creo que en este sentido, el desafío de los pedagogos es diseñar estrategias metodológicas apropiadas para los adultos que no son ni la de los niños pero tampoco son la indiferenciación total, el "laissez faire" total, como en muchas opciones de EDA se ha intentado postular, es decir el espontaneísmo más absoluto, en el sentido de que todo consiste en reunir al grupo y dejar que la gente casi como que aprende espontáneamente por un proceso que nadie tenía muy claro hacia dónde ir. Los resultados son fracasos. En el rechazo a estas dos opciones; al infantilismo aplicado a los adultos o al espontaneísmo no pedagógico.

Ahí está el espacio en el cual se trata de diseñar metodologías apropiadas para los adultos.

Yo ahí les cedo la palabra a los especialistas en la didáctica que seguramente tendrán mucho que decir sobre esto. Pero deberían asumir que las respuestas en este campo son urgentes, no podemos seguir esperando 50 años más para tener métodos para enseñar a leer y escribir a los adultos de América Latina, adultos bilingües. Porque éste es el tema finalmente. De lo que se trata es cómo se enseña una segunda lengua.

PREGUNTA N° 7, Ana Cecilia Hernández(Costa Rica)

Germán Rama

La cuestión de
la tecnología

Quiero que reflexionemos la cuestión de la tecnología no como una opción sino una determinación que depende precisamente de la forma como el campesino, que es el caso que yo analizo, se inserta en esas relaciones económicas de producción del sector agrícola. En este sentido no se trate que la educación no deba ser un instrumento para la adopción de nuevas tecnologías, sino

PREGUNTAS Y DIALOGO, etc.(cont.)

Germán Rama se trata de reconocer que la educación no puede ir sola en eso sino al mismo tiempo se abren algunas compuertas que implican actuar sobre esos otros determinantes sobre otras dinámicas económicas que están de hecho condicionando esa tecnología que el campesino tiene. Pienso que el campesino debe avanzar hacia tecnologías más modernas. Esa propuesta de una tecnología apropiada tiene algún valor cuando implica avanzar por ese camino tecnológico a partir de los conocimientos y de la cultura campesina.

No cuando implica afirmar o sacralizar la tecnología de la pobreza o de la miseria.

Por que dan mucho estas dos opciones y hay que tener cuidado con ello.

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

INFORME DE LAS REUNIONES GRUPALES

DEL 2 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: "APORTES DE LOS ORGANISMOS GUBERNAMENTALES Y NO GUBERNAMENTALES DE ALFABETIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS; CARACTERIZACION DE SUS MODALIDADES DE TRABAJO".

El Grupo Nº 1 organizó su trabajo en tres temas: conceptualización, aportes y recomendaciones.

En cuanto a la conceptualización, el grupo se dedicó a identificar las notas distintivas de pares de conceptos relativas a la educación formal y no formal: educación escolar y no escolar; acciones educativas estatales y de Organizaciones no Gubernamentales; estado y sociedad civil; organizaciones intermedias y organizaciones populares. Al respecto se adoptó la definición presentada en el documento de referencia sobre el tema, en el que se señala a la OP como aquellas que luchan por las reivindicaciones e intereses de sectores poblacionales específicas y a las Organizaciones no Gubernamentales como organizaciones intermedias de distinto tipo, propósitos e ideologías.

En otro orden, el grupo reconoce los aportes de las acciones desarrolladas por las Organizaciones no Gubernamentales, las cuales podrían aprovecharse, debidamente sistematizadas y evaluadas, en los programas estatales. Ejemplos de las innovaciones alcanzadas por las Organizaciones no Gubernamentales son las metodologías pedagógicas, materiales, recursos, estilos participativos, formas institucionales y organizativas y financiamiento.

Se establece asimismo la necesidad de enfocar dialécticamente las relaciones entre organismos estatales y Organizaciones no Gubernamentales.

Por último se hicieron las siguientes recomendaciones:

De tipo general:

1. Impulsar estrategias que permitan acortar la distancia existente entre el discurso y la práctica educativa, enfatizando los elementos participativos.
2. Establecer mecanismos que permitan que las acciones estimulen las

GRUPO 2

TEMA DE DISCUSION: "CONSIDERANDO LAS CONSECUENCIAS DE LA CRISIS ECONOMICO-FINANCIERA, LOS AGUDOS DEFICITS EDUCATIVOS Y EL DESAFIO DE UNA EDUCACION RELEVANTE PARA EL PROXIMO SIGLO, ¿QUE TIPOS DE PROYECTOS SON MAS VIABLES Y PRODUCTIVOS EN LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO? ".

- 1) Las experiencias de alfabetización deben estar insertas en un proyecto de desarrollo integrado de mayor alcance, teniendo en cuenta las dimensiones políticas, sociales y económicas de la realidad involucrada.
- 2) Es necesario concientizar a la población en general sobre la problemática del analfabetismo, de la marginalidad, de la pobreza. Para ello resulta conveniente utilizar los medios de comunicación social.
- 3) Tener en cuenta la encuesta como la fuente que genera el analfabetismo. En este sentido, se reconocen tres factores básicos que inciden en la educación básica: limitaciones de cobertura de la escuela, limitaciones en la diversificación de la oferta educativa, y necesidad de impulsar transformaciones metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4) Desarrollar estrategias para la capacitación de educadores y alfabetizadores que privilegien la capacitación en servicio y la modalidad de talleres.
Se recomiendan dos componentes a tener en cuenta: los aspectos metodológicos y teóricos y los aspectos referidos a las representaciones que poseen los protagonistas (educadores y alfabetizandos) sobre ellos mismos y sobre los otros.
- 5) Considerar los proyectos exitosos de la Región. En este sentido se expresó que los factores de éxito están referidos a: la alfabetización es un factor que acompaña a otros programas y planes de desarrollo integrado; la alfabetización es un componente de crecimiento que está presente en las organizaciones no gubernamentales;

y la alfabetización es otro componente de proyectos participativos de comunidades.

- 6) Se establecen como pre-requisitos para lograr resultados positivos en planes de alfabetización, los siguientes:
 - a) Trabajo concertado entre gobierno, organismos no gubernamentales y organismos internacionales.
 - b) Estrategias participativas de todos los miembros de una comunidad.
 - c) Uso de multimedios.
 - d) Desburocratización de las acciones y de la organización.
- 7) Se recomienda que la OEA identifique y difunda proyectos y planes exitosos de alfabetización, para que todos los países de la Región puedan analizarlos.
Posteriormente, se podría convocar a reuniones regionales para analizar y discutir tales proyectos y experiencias.
- 8) Es necesario reflexionar y analizar los procesos de evaluación, en sus componentes: qué evaluar, cómo, cuándo, quiénes.
- 9) Se recomienda multiplicar experiencias microsociales a espacios mayores, de mayor alcance y cobertura.
- 10) La educación debe ser concebida como inversión y no como gasto. Ello es pre-requisito para la auténtica democratización de la educación.
- 11) Debe incluirse la educación de adultos y la alfabetización dentro de la perspectiva de educación permanente.

GRUPO 3

TEMA DE DISCUSION: "¿COMO PUEDEN SUPERARSE LOS EFECTOS LIMITANTES PARA UNA ACCION ALFABETIZADORA EN EL MARCO DE LA CRISIS ECONOMICO-FINANCIERA QUE AQUEJA A LA REGION?".

Del tema central se desagregaron diversos subtemas: entre ellos:

- La crisis económico-financiera y sus efectos en las clases populares.
- Crecimiento del sector informal de la economía.
- Clarificación y delimitación del concepto de integración.
- Relación de la problemática de la alfabetización con trabajo y desarrollo.
- Formación de planificadores o educadores para el área de adultos en América Latina.
- Considerar el problema de la Alfabetización como problemática universal.

El fenómeno de la crisis económico-financiera no es nuevo para América Latina. Pero, en la actualidad se observa que las inversiones en educación disminuyen, lo que se refleja en un deterioro sobre todo de este servicio a las clases populares.

En relación con los esfuerzos destinados a la alfabetización, se reconoció que éstos debieran ser diferenciados no sólo en virtud de la distinción entre zonas rurales -que son las más afectadas- y urbanas, sino particularmente en función de la disponibilidad y énfasis de aplicación de los recursos financieros como así también en orden a la naturaleza de los recursos humanos y de infraestructura y, particularmente, en virtud de los distintos marcos políticos propios de la situación de cada país.

Esto exige mayor rigurosidad en el planteamiento de políticas, estrategias y prioridades, en especial por parte del Estado, en la distribución de recursos.

En este sentido se destacan valiosas experiencias en la región desarrolladas en contextos socio-culturales y políticos que propician la parti-

cipación y la posibilidad de aportar soluciones con ingenio y creatividad. La integración de esfuerzos gubernamentales con organismos no gubernamentales aunando recursos económicos, técnicos y humanos, como así también utilizar el recurso de acudir a los sectores afectados por la crisis en busca de proyectos colectivos, para obtener de esos grupos populares respuestas de trabajos concretos.

Por otra parte, se planteó la necesidad de imaginar estrategias innovadoras frente a la conformación y desarrollo acelerado del sector informal de la economía. En especial se reconoce la necesidad de transformar los contenidos educativos para atender a carencias específicas, tales como las derivadas por la defectuosa organización social de los grupos populares, de habilidades mínimas para la subsistencia, del desarrollo de trabajo asociativo y cooperativo y de maneras viables de conformar bases más auténticas de poder político de base.

Se reconoció asimismo la necesidad de recuperar y rescatar los aspectos de carácter laboral y que pudieran estar implicados en las propuestas educativas, y que pudieran plantearse para estos grupos sociales.

Entre algunas de las propuestas específicas podemos rescatar las siguientes:

- Contextualizar el planteamiento de estrategias educativas en función de la realidad de cada país.
- Buscar una mayor coherencia entre el discurso y la praxis.
- Efectuar esfuerzos de planificación que promuevan eficazmente la coordinación en la interioridad del Estado y con los organismos no gubernamentales.
- Que se conciba al sector informal de la economía como una forma a ser superada en beneficio de los grupos empobrecidos buscando el acceso de éstos a expresiones cada vez más formales de su participación económica.
- Vincular la alfabetización en el marco de programas específicos de

capacitación de acuerdo con características propias de las situaciones menos formales de la economía.

- Propiciar la educación cooperativa y otras formas de trabajo solidario.

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

INFORME DE LAS REUNIONES GRUPALES

DEL 2 DE OCTUBRE DE 1987



Ministerio de Educación y Justicia



Organización de los Estados Americanos



CONAFAEP

Comisión Nacional de
Alfabetización Funcional y
Educación Permanente

PREDE

Programa Regional de
Desarrollo Educativo

GRUPO 1

TEMA DE DISCUSION: "APORTES DE LOS ORGANISMOS GUBERNAMENTALES Y NO GUBERNAMENTALES DE ALFABETIZACION Y EDUCACION DE ADULTOS; CARACTERIZACION DE SUS MODALIDADES DE TRABAJO".

El Grupo Nº 1 organizó su trabajo en tres temas: conceptualización, aportes y recomendaciones.

En cuanto a la conceptualización, el grupo se dedicó a identificar las notas distintivas de pares de conceptos relativas a la educación formal y no formal: educación escolar y no escolar; acciones educativas estatales y de Organizaciones no Gubernamentales; estado y sociedad civil; organizaciones intermedias y organizaciones populares. Al respecto se adoptó la definición presentada en el documento de referencia sobre el tema, en el que se señala a la OP como aquellas que luchan por las reivindicaciones e intereses de sectores poblacionales específicos y a las Organizaciones no Gubernamentales como organizaciones intermedias de distinto tipo, propósitos e ideologías.

En otro orden, el grupo reconoce los aportes de las acciones desarrolladas por las Organizaciones no Gubernamentales, las cuales podrían aprovecharse, debidamente sistematizadas y evaluadas, en los programas estatales. Ejemplos de las innovaciones alcanzadas por las Organizaciones no Gubernamentales son las metodologías pedagógicas, materiales, recursos, estilos participativos, formas institucionales y organizativas y financiamiento.

Se establece asimismo la necesidad de enfocar dialécticamente las relaciones entre organismos estatales y Organizaciones no Gubernamentales.

Por último se hicieron las siguientes recomendaciones:

De tipo general:

1. Impulsar estrategias que permitan acortar la distancia existente entre el discurso y la práctica educativa, enfatizando los elementos participativos.
2. Establecer mecanismos que permitan que las acciones estimulen las

acciones representativas de la cultura, de la solidaridad.

3. Impulsar acciones educativas que identifiquen el desarrollo en escala humana y que enfoquen a la educación como satisfactor de necesidades.

A los estados miembros:

4. Promover el diálogo con las Organizaciones no Gubernamentales a la luz de las realidades nacionales.
5. Enfatizar acciones de educación de adultos a nivel local y comunitario.
6. Realizar investigaciones sobre los aportes de las Organizaciones no Gubernamentales, en especial en las áreas metodológicas, organizativas e institucionales.

A las Organizaciones no Gubernamentales:

7. Dar mayor difusión a sus experiencias de manera de propiciar una mayor comprensión hacia sus estrategias de acción.

A los Estados y a las Organizaciones no Gubernamentales:

8. Sistematizar críticamente sus experiencias de alfabetización y otras de educación de adultos, analizarlas y divulgarlas en el ámbito nacional y Latinoamericano.
9. Realizar investigaciones acerca de la incidencia de las MMC en las relaciones Estado-Organizaciones no Gubernamentales.

Al PREDE-OEA:

10. Estimular y apoyar la participación de las Organizaciones no Gubernamentales en el desarrollo educativo y cultural de los sectores populares, estableciendo para tal efecto los mecanismos de enlace y de cooperación técnica y financiera a nivel regional y nacional.

GRUPO 2

TEMA DE DISCUSION: "CONSIDERANDO LAS CONSECUENCIAS DE LA CRISIS ECONOMICO-FINANCIERA, LOS AGUDOS DEFICITS EDUCATIVOS Y EL DESAFIO DE UNA EDUCACION RELEVANTE PARA EL PROXIMO SIGLO, ¿QUE TIPOS DE PROYECTOS SON MAS VIABLES Y PRODUCTIVOS EN LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO? ".

- 1) Las experiencias de alfabetización deben estar insertas en un proyecto de desarrollo integrado de mayor alcance, teniendo en cuenta las dimensiones políticas, sociales y económicas de la realidad involucrada.
- 2) Es necesario concientizar a la población en general sobre la problemática del analfabetismo, de la marginalidad, de la pobreza. Para ello resulta conveniente utilizar los medios de comunicación social.
- 3) Tener en cuenta la encuesta como la fuente que genera el analfabetismo. En este sentido, se reconocen tres factores básicos que inciden en la educación básica: limitaciones de cobertura de la escuela, limitaciones en la diversificación de la oferta educativa, y necesidad de impulsar transformaciones metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4) Desarrollar estrategias para la capacitación de educadores y alfabetizadores que privilegien la capacitación en servicio y la modalidad de talleres.
Se recomiendan dos componentes a tener en cuenta: los aspectos metodológicos y teóricos y los aspectos referidos a las representaciones que poseen los protagonistas (educadores y alfabetizandos) sobre ellos mismos y sobre los otros.
- 5) Considerar los proyectos exitosos de la Región. En este sentido se expresó que los factores de éxito están referidos a: la alfabetización es un factor que acompaña a otros programas y planes de desarrollo integrado; la alfabetización es un componente de crecimiento que está presente en las organizaciones no gubernamentales;

y la alfabetización es otro componente de proyectos participativos de comunidades.

- 6) Se establecen como pre-requisitos para lograr resultados positivos en planes de alfabetización, los siguientes:
 - a) Trabajo concertado entre gobierno, organismos no gubernamentales y organismos internacionales.
 - b) Estrategias participativas de todos los miembros de una comunidad.
 - c) Uso de multimedios.
 - d) Desburocratización de las acciones y de la organización.

- 7) Se recomienda que la OEA identifique y difunda proyectos y planes exitosos de alfabetización, para que todos los países de la Región puedan analizarlos.

Posteriormente, se podría convocar a reuniones regionales para analizar y discutir tales proyectos y experiencias.

- 8) Es necesario reflexionar y analizar los procesos de evaluación, en sus componentes: qué evaluar, cómo, cuándo, quiénes.
- 9) Se recomienda multiplicar experiencias ~~microsociales~~ a espacios mayores, de mayor alcance y cobertura.
- 10) La educación debe ser concebida como inversión y no como gasto. Ello es pre-requisito para la auténtica democratización de la educación.
- 11) Debe incluirse la educación de adultos y la alfabetización dentro de la perspectiva de educación permanente.

GRUPO 3

TEMA DE DISCUSION: "¿COMO PUEDEN SUPERARSE LOS EFECTOS LIMITANTES PARA UNA ACCION ALFABETIZADORA EN EL MARCO DE LA CRISIS ECONOMICO-FINANCIERA QUE AQUEJA A LA REGION?".

Del tema central se desagregaron diversos subtemas: entre ellos:

- La crisis económico-financiera y sus efectos en las clases populares.
- Crecimiento del sector informal de la economía.
- Clarificación y delimitación del concepto de integración.
- Relación de la problemática de la alfabetización con trabajo y desarrollo.
- Formación de planificadores o educadores para el área de adultos en América Latina.
- Considerar el problema de la Alfabetización como problemática universal.

El fenómeno de la crisis económico-financiera no es nuevo para América Latina. Pero, en la actualidad se observa que las inversiones en educación disminuyen, lo que se refleja en un deterioro sobre todo de este servicio a las clases populares.

En relación con los esfuerzos destinados a la alfabetización, se reconoció que éstos debieran ser diferenciados no sólo en virtud de la distinción entre zonas rurales -que son las más afectadas- y urbanas, sino particularmente en función de la disponibilidad y énfasis de aplicación de los recursos financieros como así también en orden a la naturaleza de los recursos humanos y de infraestructura y, particularmente, en virtud de los distintos marcos políticos propios de la situación de cada país.

Esto exige mayor rigurosidad en el planteamiento de políticas, estrategias y prioridades, en especial por parte del Estado, en la distribución de recursos.

En este sentido se destacan valiosas experiencias en la región desarrolladas en contextos socio-culturales y políticos que propician la parti-

cipación y la posibilidad de aportar soluciones con ingenio y creatividad. La integración de esfuerzos gubernamentales con organismos no gubernamentales aunando recursos económicos, técnicos y humanos, como así también utilizar el recurso de acudir a los sectores afectados por la crisis en busca de proyectos colectivos, para obtener de esos grupos populares respuestas de trabajos concretos.

Por otra parte, se planteó la necesidad de imaginar estrategias innovadoras frente a la conformación y desarrollo acelerado del sector informal de la economía. En especial se reconoce la necesidad de transformar los contenidos educativos para atender a carencias específicas, tales como las derivadas por la defectuosa organización social de los grupos populares, de habilidades mínimas para la subsistencia, del desarrollo de trabajo asociativo y cooperativo y de maneras viables de conformar bases más auténticas de poder político de base.

Se reconoció asimismo la necesidad de recuperar y rescatar los aspectos de carácter laboral y que pudieran estar implicados en las propuestas educativas, y que pudieran plantearse para estos grupos sociales.

Entre algunas de las propuestas específicas podemos rescatar las siguientes:

- Contextualizar el planteamiento de estrategias educativas en función de la realidad de cada país.
- Buscar una mayor coherencia entre el discurso y la praxis.
- Efectuar esfuerzos de planificación que promuevan eficazmente la coordinación en la interioridad del Estado y con los organismos no gubernamentales.
- Que se conciba al sector informal de la economía como una forma a ser superada en beneficio de los grupos empobrecidos buscando el acceso de éstos a expresiones cada vez más formales de su participación económica.
- Vincular la alfabetización en el marco de programas específicos de

capacitación de acuerdo con características propias de las situaciones menos formales de la economía.

- Propiciar la educación cooperativa y otras formas de trabajo solidario.