

La Piragua



REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

AMÉRICA LATINA SIN ANALFABETISMO ¿Cómo y Cuándo?





CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

COMITÉ EJECUTIVO Y DIRECTIVO

Pedro Puntual	Presidente
Raúl Leis	Secretario General
Nélida Céspedes	Tesorera
Miriam Camilo	Fiscal
Alex Mazzei	Fiscal Suplente
Lucio Segovia	Coordinador Región Andina.
Regina Rocha	Coordinadora Región Brasil.
Nydia González	Coordinadora Región Caribe.
Francisco Cabrera	Coordinador Región Centroamericana.
Liz Cristina Torres	Coordinadora Región Cono Sur.
José Luis Alvarez	Coordinador Región México
Jorge Kayano	Red de Educación Popular y Poder Local
Diamantina López	Red Latinoamericana de Educación por la Paz y DDHH
Oscar Jara	Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL

PRESIDENTES HONORARIOS

Paulo Freire †

Fernando Cardenal (Nicaragua)

Orlando Fals Borda (Colombia)

Carlos Núñez Hurtado (México)

COMITÉ EDITORIAL

Miriam Camilo
Nélida Céspedes
Raúl Leis
Pedro Pontual



Coordinación y cuidado de esta edición: Equipo de Trabajo de la
Secretaría General (Panamá)

Fotos de Rosa Maria Torres, págs.: 15, 20, 31, 53, 97, 100.
Diagramación y diseño de portada: David Montoya
Ilustración de portada: Heriberto Valdés
Impresión: Punto Gráfico
Tiraje: 1000 ejemplares

**Toda colaboración o correspondencia
debe dirigirse a La Piragua:**

Vía Cincuentenario No. 84B, Coco del
Mar, Corregimiento de San Francisco,
Panamá

Telefax: (507) 270 1084 / (507) 270 1085
Apdo. Postal: 0831-00817

Estafeta Paitilla, Ciudad de Panamá, Rep.
de Panamá
Correo electrónico: info@ceaal.org
www.ceaal.org

Auspiciado por:





AMÉRICA LATINA SIN ANALFABETISMO ¿CÓMO Y CUÁNDO?

PRESENTACIÓN

Repensando la alfabetización de personas jóvenes y adultas 3
más allá de aprender a leer y a escribir

Miriam Camilo Recio

PRIMERA SECCIÓN: LECTURAS Y ENFOQUES SOBRE ALFABETIZACIÓN

- 1. Itinerarios de actuación. Alfabetización un territorio
con horizontes emancipatorios 6**
Alfredo Ghiso C.
- 2. El “Método Paulo Freire” medio siglo después. Vigencia y desafíos 15**
Alfonso Torres
- 3. Lectura crítica y propositiva sobre la alfabetización latinoamericana 20**
José Rivero
- 4. Construyendo sinergias desde el CEAAL para responder 32**
al analfabetismo de personas jóvenes y adultos en diferentes ámbitos
Miriam Camilo Recio
- 5. Segunda Carta Abierta a los Gobiernos y Pueblos Latinoamericanos 39**
sobre la Alfabetización. El Desafío de Educar para Toda la Vida

SEGUNDA SECCIÓN: NUESTRAS PRÁCTICAS

- 1. Centroamérica: Una mirada a la alfabetización 42**
Felipe Rivas



2. Brasil: Alfabetización: Arranque de la escolarización	53
João Francisco de Souza	
3. Brasil: O papel da educação na luta pela reforma agrária	65
María Nalva Rodrigues de Araújo	
4. Colombia: A propósito de una experiencia reciente	69
Lola Cendales G. - Germán Mariño S.	
5. Cuba: La experiencia cubana de alfabetización. Ayer y hoy	79
Dr. Jaime Canfux Gutiérrez	
6. República Dominicana: Una clase de alfabetización en una cárcel	97
Rosa María Torres	

ANEXO

Documento de consulta y posicionamiento del CEAAL	101
sobre el CDE x E Canje de Deuda Externa por Educación	

PRESENTACIÓN

REPENSANDO LA ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS MÁS ALLÁ DE APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR



Miriam Camilo Recio*

A través de sus diferentes instancias, el CEAAL ha reasumido su compromiso con el tema de La Alfabetización y las tareas que el mismo implica en el actual contexto latinoamericano, en el cual emerge con una gran fuerza, sobre todo discursiva, en las agendas de políticas educativas, constituyéndose en tema de interés, debate y formulación de planes, en escenario inimaginable en el pasado.

En las organizaciones de la sociedad Civil ha resurgido la alfabetización como tarea prioritaria, y se avanza en la toma de conciencia sobre la importancia de la misma en cuanto a la necesidad de lograr metas encaminadas hacia una mayor democratización de nuestras sociedades y en consecuencia, una mejor calidad de vida para todos los hombres y mujeres de América Latina y el Caribe.

En su historia institucional, el CEAAL ha hecho aportes valiosos para la superación del analfabetismo de jóvenes y adultos, a través de múltiples estrategias: en los años noventa impulsó la “Red de Alfabetización y Educación Básica”, la cual hizo importantes contribuciones en el campo de la conceptualización y de la animación de procesos locales y nacionales, con el impulso de un proyecto regional; la revista La Piragua y La Carta CEAAL han sido instrumentos de expresión, diálogo y debate fecundo, promoviendo la construcción de un mundo donde la igualdad, la democracia y la participación real sean parte constitutiva del desarrollo al que aspiramos, produciendo importantes lecciones y aprendizajes a ser tomados en consideración para el impulso de iniciativas de innovación y de cambio de la realidad en el campo educativo, en particular de la educación de jóvenes y adultos de la EDJA.

Ha llegado la hora en la que los planes y proyectos encaminados a dar respuestas al analfabetismo requieren de participación, alianzas, coordinación y de procesos profundos de trabajo colaborativo y de construcción de redes de todos los sectores, con un sentido amplio de cambio, con respecto a los millones de analfabetos

* Educadora. Fiscal del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL. Coordinadora y docente de la Maestría de EDJA del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Integrante del Equipo del CEAAL que anima y coordina el tema de la Alfabetización de jóvenes y adultos. Del equipo de Investigación sobre “El Estado del Arte de la EDJA en América Latina y el Caribe”, iniciativa del CREFAL y el CEAAL (2006/ 2007).



y analfabetas, hombres y mujeres, jóvenes y adultos producto de una Educación Básicas de mala calidad a la que asisten los hijos e hijas de los más pobres, como señala Ferreiro (1996):

“empiezan siendo mal integrados a la institución (escolar), y terminan siendo expulsados por un sistema educativo que no sabe como alfabetizarlo, agrega que “por más exitosas que sean las campañas de alfabetización de adultos no hay garantía de alcanzar porcentajes elevados y permanentes de alfabetización mientras la escuela primaria no cumpla eficazmente con su labor alfabetizadora ya que a pesar de ser una escuela pobre con maestros mal pagados y poco capacitados, y brindar, por lo tanto un servicio de mala calidad, sigue siendo la instancia alfabetizadora de mayor peso en la región”.

En la actualidad el abordaje del tema se ha vuelto cada vez más complejo, por la diversidad de dimensiones implicadas en esta sociedad del conocimiento y de desarrollo de la tecnología, en la que nuevos referentes y paradigmas desafían el aprendizaje de los adultos. Hoy se plantea la necesidad de una firme voluntad política y un mayor nivel de creatividad, ingenio y esfuerzos, por parte de todos los actores para cumplir con el compromiso ético y político de contribuir de manera definitiva con la superación del analfabetismo y de la pobreza en nuestros países. Recordando a Paulo Freire, podemos afirmar que: **“la educación en cuanto práctica gnoseológica, no efectúa por si sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella”.**

La incidencia y la conquista del derecho a una educación de calidad para toda la población, no importa su edad, es una reivindicación de orden prioritario, sin esta condición no hay desarrollo posible. Una alfabetización con la fuerza, como diría Paulo Freire, “como formación de la ciudadanía y como acto político, jamás neutro”.

La presente publicación es una contribución del CEAAL para aportar al debate sobre la alfabetización y más allá de ella, producto de una rica práctica de hombres y mujeres comprometidos con la educación de jóvenes y adultos en la Región. Cuenta con la colaboración especialistas, integrantes y amigos y amigas del CEAAL, con reconocida trayectoria en el tema.

El contenido de la revista da cuenta de una realidad diversa desde diferentes dimensiones. En la historia de la alfabetización en la región se cuenta con experiencias emblemáticas, de carácter macro, como es el caso de Cuba, en cuanto país de la región que ha logrado superar el analfabetismo de manera sostenible. Se presentan reflexiones sobre el Plan de Alfabetización del “Movimiento de campesino Sin Tierra” de Brasil; una experiencia de Formación de Alfabetizadores, por parte de Germán Mariño y Lola Cendales; Felipe Rivas, presenta una visión global sobre lo que pasa en Centro América en el campo de la Alfabetización y los desafíos actuales; Rosa María Torres, comparte un relato de una clase de alfabetización, desde una cárcel de República Dominicana; Alfonso Torres, hace una mirada actual a la Propuesta Metodológica de Paulo Freire; Alfredo Ghiso, aborda la relación entre la Alfabetización y los Modelos de Desarrollo Social; Joao De Souza hace su aporte respondiendo a uno de los referentes prácticos de la alfabetización en la región: La



Escolarización como procesos y experiencias de re-socialización de las culturas y de los seres humanos; y Miriam Camilo, planteando pautas para impulsar espacios de articulación que respondan a la urgencia ética que implica el analfabetismo de millones de hombres y mujeres de nuestra América Latina y el Caribe.

La Piragua contiene posiciones institucionales como: EL DESAFÍO DE EDUCAR PARA TODA LA VIDA: SEGUNDA CARTA ABIERTA A LOS GOBIERNOS Y PUEBLOS LATINOAMERICANOS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN.

1. ITINERARIOS DE ACTUACIÓN. ALFABETIZACIÓN UN TERRITORIO CON HORIZONTES EMANCIPATORIOS



Alfredo Ghiso C.*

Puntos de partida

Se han escrito muchas páginas sobre la relación entre la alfabetización y los modelos de desarrollo social, se han señalado de acuerdo a los tiempos, las opciones políticas y económicas el objeto y las condiciones de esta relación. Algunos estudiosos han dedicado sus indagaciones a problematizar los conceptos y los contextos generadores de las propuestas, dando cuenta de evoluciones, variantes e invariantes, otros han planteado caracterizado los campos problemáticos de la relación entre la educación básica, la alfabetización y el desarrollo a lo largo de los últimos sesenta años.

Cualquiera podría decir que ya está todo dicho, otros pensarían en lo inoficioso de una reflexión, que retome el tema, dadas las distancias tácitas y explícitas que hay entre lo dicho y lo que se ha hecho y se hace, entre lo que teorizan los académicos y lo que practican los educadores, sean estos docentes, educadores de adultos, profesionales del trabajo social, líderes comunitarios o ciudadanos. Unos pocos acotarían que no está dicha la última palabra y señalarían que los debates continúan en búsqueda de resignificacio-

nes que restablezcan una relación pertinente y coherente que permita enfrentar los desafíos que presenta una cotidianidad labrada por las pedagogías propias del modelo de desarrollo neoliberal.

Con este apunte no se pretende plantear una reflexión acabada. La tarea emprendida busca desarrollar un breve texto que producto de un ejercicio de síntesis orientado por *conceptos sensibilizadores* que permiten, por un lado ordenar el conjunto de debates y alternativas y por el otro, establecer una conexión crítica de las propuestas y prácticas de alfabetización y educación básica con los enfoques de desarrollo; derivando de ello *la necesaria resignificación de la relación entre educación y desarrollo*.

Los tránsitos y debates

Reflexionar, leer de manera extensiva y en profundidad aspectos como los modelos de desarrollo cultural, la brecha tecnológica y los procesos de los diferentes movimientos socioculturales requiere de una mirada histórica, relacional, compleja y crítica que posibilite comprender las interdependencias

* Docente investigador, Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales Funlam. Profesor Investigación Social, Diseño Cualitativo, Pedagogía Social en Facultad de Ciencias sociales y Humanas UdeA. Consultor del Instituto Paulo Freire, Sao Pablo Brasil, Miembro del CESEF, Centro de Estudios Socio Educativos Freire, Medellín.



por las que la educación es producto y es productora de procesos de desarrollo, al recrear no solo las formas en que se expresan y manifiestan los hechos sociales sino, también por significar la naturaleza de los mismos.

Partimos de reconocer que las nociones de alfabetización, educación básica y desarrollo no pueden entenderse aisladas o separadas de un contexto, económico, político, social, cultural y ecológico, en el que se enraízan y se hacen comprensibles.

Desde el siglo XIX en América Latina tenemos miradas y propuestas que orientan el devenir educativo de nuestros países y, desde el siglo XX, en la década de los 60, empiezan a circular las conceptualizaciones sobre desarrollo y a plasmarse en planes de todo tipo y para todos los sectores, especialmente el rural y el industrial. Sólo después de veinte años, en la década de los 80 se levanta el concepto de desarrollo cultural y se inician los debates académicos sobre la *finalidad, naturaleza y dimensión ideológica/cultural del desarrollo*. Se empieza a discernir la integralidad del concepto, las propuestas y de la particularidad del componente educativo y cultural. Esto se invisibiliza y oculta cuando se lee el desarrollo desde perspectivas economicistas o tecnocráticas; por ello estos aspectos que se supone son componentes constitutivos, aparecen sistemáticamente afectados¹. Que se silencie o se volatilice lo educativo en los planes de desarrollo no significa que este elemento no esté ideológica, social y económicamente acoplado y condicionado. Lo educativo y cultural ha estado siempre relacionado al desarrollo como recurso material y simbólico, como capital enajenable y alienable. En

este sentido el pensador neoliberal F. Fukuyama afirmaba en 1996: “*La vida económica está profundamente imbricada en la vida social y no puede ser comprendida separada de las costumbres, la moral y los hábitos de la sociedad en que transcurre. En síntesis, no puede ser divorciada de la Cultura*”.

Las incongruencias y tensiones que plantean las relaciones educación / desarrollo, desarrollo educativo / desarrollo económico están presentes a lo largo de la historia, aunque no se nombren o amplifiquen en los discursos políticos. Las hegemonías en el poder tienen una percepción clara y estratégica del valor y papel que juega la educación en los procesos productivos, de consumo y sobre todo de acumulación de capital, información y tecnología. Por ello es que lo educativo no este lejano a la hora de describir, explicar o comprender los sistemas de exclusión, las dinámicas de resistencia de algunos sectores de la población, como: mujeres, jóvenes, campesinos sin tierra, informales y redes sociales de sobrevivencia.

Es necesario alertar que cuando hablamos de educación y desarrollo, no estamos haciendo mención a conceptos únicos y unívocos; por el contrario nos referimos a campos conceptuales polisémicos, compuestos de múltiples dimensiones y asociados con ideas y contextos que se resemantizan permanentemente.

Como lo señalamos, a lo largo de nuestra historia latinoamericana se implementan varios modelos y se establecen diferentes relaciones, por ello se hacen necesario claves de lectura para en caracterizarlos y diferenciarlos, permitiendo comprender los sentidos y significados que poseen para sujetos, contextos y

1. Este asunto lo aclara con suficiencia García E. (1981) Políticas y administración del desarrollo cultural en América Latina. México; Orbita.



dinámicas socioculturales. Estas propuestas surgen en momentos históricos diferentes y son configuradas como productos de la interrelación de las condiciones sociales, económicas y políticas particulares de una época; pero a la vez son productoras de modos, estilos de pensar y actuar en la realidad.

Como los lineamientos del desarrollo son construcciones históricas que responden a momentos y condiciones particulares, se podría pensar que son secuenciales y por ello desaparecen; pero esto no es así, porque entre ellos se da, también, cierta simultaneidad debido a que, en la actualidad, coexisten propuestas generadas en el siglo XIX, con otras creadas en los albores del siglo XXI; esto se debe a que la desubicación en el tiempo y la inadecuación contex-

tual son toleradas cuando no entra en contradicción con las lógicas del mercado o con los intereses de las hegemonías en el poder.

A lo largo de los años, las hegemonías y elites que impulsaron propuestas, leyeron sus contextos desde opciones políticas e ideológicas; posicionaron un tipo de quehacer educativo en una perspectiva, de acuerdo con unos fines y en conformidad con unos desarrollos tecnológicos; también, impulsaron sus decisiones por medio de leyes y políticas públicas. Así agenciaron las propuestas, por medio de planes, programas, proyectos, campañas y un sin número de dispositivos educativos; en ellos estas hegemonías pusieron en claro su elección “*es mejor ser rico y feliz que pobre y tradicional*”².

Cuadro 2. Ubicación y caracterización de propuestas de desarrollo y estrategias educativas en América Latina entre los siglos XIX - al XXI

Propuestas	Época	Tensión	Palabras Claves	Estrategia de alfabetización asociada
Culturalista	1885	barbarie/civilización	Lo Culto	Misión Cultural
Modernizante	1930 1950	Tradición/Modernización	Lo Moderno	Extensión Alfabetización funcional
Masificador	1960	elite/masa	Medios Masivos Mass Media.	Alfabetización comunitaria Propuestas radiales.
Liberador	1970	Opresión/Emancipación Autonomía, Apropiación/ Alienación Enajenación.	Lo popular	Educación Popular
Capital	1990	No competitivo/ competitivo	Productos Culturales	Alfabetización para el acceso cultural
Conectividad	2000	Desinformación/ Información	Tecnologías culturales	Alfabetización en TICs
Red	2000	Aislamiento/Fragmentación/ vínculos	Redes sociales	Alfabetización Comunidad de aprendizaje

2. Eslogan traído a cuento por Sen A. cuando reflexiona sobre tradición, cultura y democracia. (2000, 50)



Otro punto que se evidencia en la historia es que las propuestas se levantan reconociendo no sólo una brecha tecnológica, sino una brecha entre un modelo dominante, propagado globalmente –el modelo del norte– y un inédito incierto, que no encuentra los caminos para plantear su viabilidad, un inédito que puja y se esfuerza por ser, pero que permanentemente es abortado, anulado e inhabilitado para experimentar sus posibilidades y limitaciones. Tensión que nos recuerda Paulo Freire cuando señala: *“Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su promoción. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención”*.

La metáfora de la brecha, de foso cultural o de abismo pone a imaginar una separación, una frontera construida por un vacío, una carencia. No hay nada más equivoco, no existe tal vacío o carencia que actúa como separador de sectores sociales; lo que tenemos y generamos es una tensión, un conflicto que desequilibra a unos sujetos y los inmoviliza, inhabilitándolos en el ejercicio de sus poderes. La propuesta constituir sujetos creativos y protagonistas de su propio destino cultural, social y político, se obstaculiza cuando el mercado sitúa a las personas sólo como *“protagonistas de reality show”*.

Aparece el otro reto y es el de reconocer y asumir que toda propuesta cultural es portadora de bienes simbólicos y materiales, *tecnologías* a las que los sujetos acceden, adquieren, usan, apropian, las resignifican y las rediseñan integrándolos en la dinámica de recursividad -autoecoorganización- característica de todo sistema viviente.

La situación sería apacible si las propuestas educativas estuvieran por fuera de los juegos de poder, pero no es así. Toda propuesta cultural, portadora de bienes materiales y simbólicos - tecnologías - entra en una relación de transacción con otras, generando tensiones, conflictos, componendas y alianzas. Las crisis generadas en el encuentro entre propuestas diferentes se resuelven por vía de las negociaciones culturales o por decisiones políticas que común y desgraciadamente se caracterizan por la imposición, el aniquilamiento, la cooptación, la enajenación o la alienación cultural; aunque es necesario considerar lo que señala el comunicador Jesús Martín Barbero afirma: *“Porque las tecnologías no son meras herramientas dóciles y transparentes y no se dejan usar de cualquier modo, son en últimas la instancia de realización de una cultura, y del dominio en las relaciones culturales. Pero el rediseño es posible, si no como estrategia al menos como táctica (...) El modo de lucha de aquel que no puede retirarse a su lugar y se ve obligado a luchar en el terreno del adversario.” “A veces, la única forma de asumir activamente lo que nos imponen será el antidiseño, el diseño paródico que lo inscribe en un juego que lo niega como valor en sí”*.

La sensación que puede dar al que sigue esta reflexión, es la de que nos hemos olvidado de las propuestas de alfabetización y educación básica que tienen un talante alternativo, que se levantan contra las propuestas generadas desde las elites en el poder y centran su atención en los intereses y aspiraciones de sectores tradicionalmente excluidos. Son las propuestas que buscan dar voz a los que tradicionalmente y sistemáticamente son acallados. En América Latina las propuestas de *Educación Popular* generadas desde los 70, desarrollan desde una opción ética política liberadora, propuestas de desarrollo cultural desde el protagonismo de los suje-



tos, integrando el paradigma dialógico, crítico y creativo orientado a la construcción de alternativas y a la *apropiación cultural* desde los sectores excluidos y sus organizaciones. Este tipo de proyectos ha tenido a lo largo del tiempo que superar múltiples retos como: la neutralización por cooptación de sus técnicas de investigación y acción en terreno, el vaciamiento de significado de sus propuestas y conceptualizaciones, la poca incidencia en las políticas públicas, las escasas fuentes de financiamiento de sus proyectos. Por ello, muchos desistieron de la posibilidad de construir una alternativa; lo que es cierto es que las propuestas generadas desde la educación popular en América Latina tienen, en medio de la desesperanza, un caudal crítico de experiencias donde las personas buscan constituirse en sujetos protagónicos y donde la diversidad cultural se articula con la tarea de construir una sociedad justa, digna y democrática.

Otra propuesta alternativa y de actualidad que busca resignificar la relación educación y desarrollo es la denominada como: *comunidad de aprendizaje* que se refiere no se a una institución (un centro de aprendizaje comunitario, una escuela, una red), sino más bien a un área o *territorio*: un grupo humano organizado, urbano o rural, que se constituye como “comunidad de aprendizaje”, definiendo e implementando su propia estrategia colectiva de aprendizaje a fin de satisfacer y ampliar las necesidades de aprendizaje de todos sus miembros —niños, jóvenes y adultos— apuntalando el desarrollo personal, familiar y comunitario. Este enfoque comunitario resulta familiar a las organizaciones y a los pueblos indígenas de muchos países y culturas. La *comunidad de aprendizaje* no es un mero *proyecto* sino una propuesta *política*, centrada en una estrategia de educación y aprendizaje para el desarrollo y la transformación económica y social a nivel local.

Enfoques y relaciones

(Notas sobre el desarrollo y las propuestas alfabetizadoras)

Los analistas plantean múltiples maneras de leer y deconstruir los conceptos, vertientes y propuestas de desarrollo. En este apunte asumiremos en razón de su brevedad la existencia de una concepción tradicional, convencional y clásica ligada a discursos históricamente deterministas, donde se lo sitúa como resultado y se lo asimila al crecimiento económico, por lo cual es posible medirlo cuantitativamente a partir de índices preestablecidos. Su visión de mundo y el proyecto de sociedad que sostiene es el hegemónico, moderno que unifica y uniformiza la condición de los individuos como instrumentos y recursos de acumulación de capital (capital humano, cultural, social...)

Esta propuesta de desarrollo es funcional al sistema y legitima las políticas para el crecimiento económico y la competitividad. La participación de las personas, como diría Freire es aparente, ya que estas simulan que participan en las decisiones que toman los agentes y agencias en el poder.

En este modelo el hábitat es un medio, una mercancía que dinamiza la acumulación y el crecimiento económico, por ello las localidades se articulan a las dinámicas del desarrollo global y hegemónico. Los sectores pobres, tradicionales y rurales aparecen como obstáculos que tienen que eliminarse, controlarse y si no es posible administrarse. En esta concepción de desarrollo el bienestar es acumulación de bienes y particularmente bienes de uso y consumo entendidos como comodidad. Aparejado a ello, la tecnología permite elevar la productividad, la competitividad, la eficacia y eficiencia en el uso de los



recursos además de aportar al confort de los sectores con poder adquisitivo.

La educación básica y la alfabetización son funcionales a la propuesta, legitimando un discurso determinista, contra el que reaccionaría Paulo Freire con vehemencia. Esta propuesta, apoya el desarrollo de competencias justificando la competición y las pugnas (la ley del más fuerte), frente a la solidaridad, la colaboración y la participación grupal. Se caracteriza por unificar y uniformizar modelos y contenidos educativos para que respondan a las exigencias y regulaciones de las propuestas del desarrollo global y hegemónico. En este contexto, los programas educativos procuran brindar acceso a conocimientos, información y tecnología que permita a los individuos vincularse de una manera polivalente a un mercado de trabajo altamente flexible y frágil; que exigirá de ellos vigencia y resultados medibles.

El otro modelo de desarrollo que hace curso a finales de los setenta, es el denominado “*a escala humana*” se orienta a la satisfacción de las necesidades axiológicas y existenciales de las personas. Por ello el desarrollo se entiende como un proceso para satisfacer las necesidades desde recursos no convencionales; identificando satisfactores que se determinan, priorizan y recrean considerando su potencial sinérgico. La visión de mundo y sociedad no es monolítica, rescata la potencialidad y las debilidades de la heterogeneidad, como dinámica dialéctica, en la que integrando la naturaleza se construye lo social. Lo importante es que el objeto y la finalidad de los procesos de desarrollo son las personas que poseen la necesidad de la participación, desde su condición de ser sujetos singulares, negada en las concepciones clásicas.

En este enfoque de desarrollo el hábitat es el ámbito en el que se satisfacen las necesidades humanas des-

de las perspectivas del ser, tener, hacer y estar, por medio de procesos en los que las personas identifican sus necesidades, caracterizan los satisfactores desde los recursos y potencialidades que poseen, priorizando los alternativos. Por ello, la pobreza, vulnerabilidad y riesgo social en esta concepción tienen que ver con la insatisfacción o satisfacción de las necesidades humanas desde una perspectiva existencial. La tecnología, la información y los conocimientos están orientados a la identificación de satisfactores sinérgicos culturalmente pertinentes.

La alfabetización y la educación básica reponen un discurso que ubica a los sujetos, con su acumulado de debilidades, oportunidades y potencialidades, en el centro de los procesos de desarrollo, quebrando planeamientos fatalistas, evolucionistas y cientifistas. Este enfoque apoya el desarrollo de actitudes creativas que potencien al sujeto a la hora de participar. Se caracteriza por develar las particularidades y la diversidad, desde donde tienen que comprenderse las necesidades y construirse los satisfactores que respondan adecuadamente a las personas. Los programas educativos acordes con este enfoque de desarrollo procuran formar en comprensiones complejas de la realidad natural y social favoreciendo la apropiación de conocimientos, información y tecnologías que permita a los individuos la identificación y diseño de satisfactores sinérgicos culturalmente pertinentes. El reto está en generar ambientes y procesos en los que las personas reconozcan y desarrollen sus potencialidades como sujetos capaces de participar en el desarrollo de acciones, valores, cualidades y derechos.

Planteamos una tercera versión, producto de la revisión atenta y crítica de las anteriores propuestas de desarrollo y que lo considera como *una construcción sociocultural, localizado e históricamente de-*



terminado. Es entendido como un proceso para la realización de sujetos individuales y colectivos. Es un inédito viable, una utopía, o como lo señalan algunos autores una entelequia. La estrategia básica es la construcción de sujetos sociales en ambientes y procesos realmente incluyentes y democráticos. Esta es una propuesta que supone una democracia auténtica, que también debe ser configurada en los diferentes ámbitos en los que los humanos construimos nuestra vida, lo público y lo privado, la cotidianidad y la institucionalidad.

Es un enfoque que resignifica la modernidad y analiza críticamente los planteamientos postmodernos reconociendo que se entrecruzan múltiples proyectos de sociedad que simultáneos subsisten y se expresan en subjetividades sociales múltiples. Estas personas son consideradas sujetos del desarrollo por ello la estrategia básica y determinante es la participación que se la concibe como un quehacer dialógico, complejo y caracterizado por los conflictos que imprime toda negociación cultural y política que busca apropiaciones justas de los bienes materiales y simbólicos.

Desde esta perspectiva el hábitat es el ámbito de realización de los sujetos, el lugar de partida, de reconocimiento, de confluencia y de realización de variados proyectos sociales. Lo local es el espacio social de definición de propuestas, de articulación de diseños, de consensuación de objetivos y de concertación de recursos, potencialidades y temporalidades. La pobreza y la exclusión aparecen como carencia de proyectos participativamente y democráticamente tramitados. Es a través de estos que se logra la realización de los sujetos, fin último del desarrollo; por ello el conocimiento, la información y la tecnología tienen que permitir la realización y articulación de los proyectos sociales con las dinámicas naturales, culturales, políticas y económicas.

Aquí la alfabetización y la educación básica están ligadas a proyectos sociales, por ello buscan formar en el reconocimiento crítico de la historia cultural, social, política y económica, con el fin ubicar y contextualizar en los múltiples lugares los puntos de partida, de confluencia y de realización de proyectos, entendidos como trayectos orientados a la realización de los sujetos.

Desde este enfoque las propuestas educativas se caracterizan por propiciar ambientes dialógicos en donde se exprese la diversidad, la diferencia y la desigualdad, donde los acuerdos se potencien y se estudien atentamente y críticamente los desacuerdos, así como las condiciones subjetivas y objetivas que los sostienen.

Si la propuesta educativa asociada a los enfoques tradicionales de desarrollo se caracterizaban por un movimiento a construir convergencias; las propuestas educativas situadas en el tercer enfoque se identifican por una disposición y unos dispositivos que evidencian la divergencia y la necesidad de participar en la construcción de los acuerdos necesarios que permitan la realización y articulación de los proyectos sociales con las múltiples y complejas dinámicas naturales, culturales, políticas y económicas.

En esta propuesta, los programas educativos procuran configurar ambientes y procesos pedagógicos que le permitan a los sujetos ser generadores y apropiadores de conocimientos, información y tecnología significativa que les permita participar en la construcción de una democracia auténtica, configurada en los diferentes ámbitos en los que los humanos optamos consciente y éticamente por vida en las localidades y en el planeta.



Itinerarios de actuación

Recrear y resignificar el desarrollo, la alfabetización y la educación básica en contextos sociales y económicos neoliberales impone a los educadores reconocer y explicitar una opción ética y política que les permita transitar libres de ingenuidades por espacios vivenciales, propios del mundo de vida, y por los institucionales, marcados ambos por herencias ligadas a relaciones de poder inequitativas y a discursos históricamente deterministas, donde todo actuar social se lo relaciona, entiende y asimila al crecimiento económico,

La tarea no es simple, el desarrollo y la educación que reconstruye la creatividad social actúa en y con individuos en la perspectiva de configurar personas capaces de desarrollar su subjetividad y con ella de recrear sus expresiones y decisiones desde las que participa, convive y perfila su identidad como alguien capaz de ejercer sus poderes.

Esta reconstrucción y recreación fundante de subjetividades pasa por formar sujetos éticos capaces de elegir y decidir crítica y responsablemente, transita por territorios en los que se hace necesario restablecer la condición y carácter de interlocutor a partir de resignificaciones, o sea de generar nuevos y críticos sentidos a los ambientes, mediaciones y a los medios reales y virtuales de comunicación y colaboración.

Restablecer la condición de sujetos pasa por recorrer críticamente los espacios sociales en los que desarrollamos nuestras vidas, el comunitario, familiar, grupal, institucional y las diferentes redes con sus tradiciones dialógicas, en las que renovamos identidades y pertenencias al interactuar con otros porta-

dores de significantes que al ser diversos, nos permiten valorar: lenguajes, cogniciones, emociones, ambientes dialógicos y estructuras conversacionales³. *“Nada se da en una conciencia encerrada en sí”*. Rebellatto 1999.

Es desde este reestablecimiento de la subjetividad, en tránsito por múltiples contextos que la creatividad social aflora rescatando actitudes, rehabilitando aptitudes y recreando conocimientos lo que permite identificar puntos de encuentro, generar consensos, afianzarlos o distinguir diferencias y respetarlas. Sin construcción de sujetos es imposible pensar en creatividad social, en configurar redes y en potenciar procesos de desarrollo entendidos como una *construcción sociocultural, localizada e históricamente determinada*.

Las propuestas de alfabetización y educación básica facilitan ambientes en que los sujetos configuran una red de nuevos sentidos desde los cuales los procesos de creatividad social y desarrollo social cobran identidad y pertinencia, porque están acordes con los momentos y espacios en los que transcurre la vida y se recrea la cultura.

Las propuestas educativas en una perspectiva comunitaria y de aprendizaje asumen como horizonte el fortalecimiento y potenciación de la creatividad social, por ello tienen que abordar la cotidianidad, las subjetividades y las necesidades de identidad, pertenencia y participación solidaria; desmontando lo obvio, descubriendo las diferentes velos en los que ocultan el quehacer cotidiano, la interacción, los conflictos, acuerdos y los espacios sociales potenciadores de múltiples diálogos.

3. Autores como Maturana, Rebellatto desarrollan ampliamente este asunto.



Las conversaciones, el descubrir y el analizar la realidad personal, colectiva y social desde las necesidades, potencialidades e intereses de los sujetos en procesos de formación de jóvenes y adultos, permiten vislumbrar las condiciones objetivas y subjetivas que impiden deconstruir y reconstruir los sentidos y identificando los mecanismos que llevan a la cosificación de las personas, e imposibilitan que se proyecten como sujetos creativos - con opinión, opción y decisión -. La tarea de los educadores y de las comunidades de aprendizaje, en el contexto neoliberal tiene como desafío y horizonte restablecer posturas y acuerdos éticos, políticos y estéticos desde los que sean posible reconstruir y refundamentar la identidad, los sentidos, los componentes, las etapas, contenidos y metodologías de los procesos de alfabetización y educación básica acordes con un proyecto social liberador.

Bibliografía

- Barbero J. M. (2002) Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Santiago; Fondo de Cultura Económica.
- Caride J. A. (2005) "Las fronteras de la pedagogía social, perspectivas científica e histórica" Barcelona Gedisa.
- Fitoussi JP. Rosanvallón P. (1997) La era de la desigualdad. Buenos Aires; Manantial.
- Freire P. (1977) Pedagogía del oprimido. México; SXXI.
- Fuentes C. (1997) El espejo enterrado. Madrid; Taurus.
- García Canclini N. (1999) La globalización Imaginada. Buenos Aires; Paidós.
- Pizarro R. (2001) La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una Mirada desde América Latina. Santiago; CEPAL.
- Rebellato J. L. (1999) La Globalización y su impacto educativo cultural. La Paz; Cebiae.
- Sánchez Ruiz E. (1995) La investigación de la comunicación en tiempos neoliberales. En Campo académico de la comunicación. México; Iteso.
- Zemelman H. (1999) Reformas de estado y reformas educativas. La Paz, Cebiae.



2. EL “MÉTODO PAULO FREIRE” MEDIO SIGLO DESPUÉS. VIGENCIA Y DESAFÍOS



Alfonso Torres*

Presentación

La alfabetización ha vuelto a cobrar centralidad en los debates educativos y en la agenda de las políticas en América Latina. Con la proclamación de la Década de Naciones Unidas para la Alfabetizaciones (2003 – 2012) y especialmente con el lanzamiento del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007 – 2015), se empiezan a generar encuentros, conferencias, simposios y toda clase de eventos en torno al analfabetismo y sus alternativas. Por su parte, los gobiernos de los países de la región reactivan acciones, proyectos y programas al respecto; algunos ya dan “partes de victoria” y anuncian su “erradicación”; en los medios ya circulan imágenes de ancianos y jóvenes que escriben su nombre o agradecen a sus gobernantes por “haber salido de las tinieblas”.

Este nuevo aire a la problemática del analfabetismo y la alfabetización también puede ser ocasión para que la tradición del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano pronuncie su palabra al respecto, con la autoridad de una amplia trayectoria en la educación popular de jóvenes y adultos. Y nada mejor que retomar en valor presente, la propuesta germinal de dichas iniciativas, el llamado método “psicoso-

cial”, “concientizador”, “problematizador” creado por Paulo Freire y un equipo profesional interdisciplinario hace casi medio siglo.

Mucho se ha escrito y discutido sobre dicho “Método Paulo Freire” y quizás muchos de los que hemos venido siendo educadores populares desde hace varias décadas nos iniciamos o algunas vez estuvimos involucrados en experiencias de alfabetización inspiradas en esta propuesta educativa. Por tanto, abundan los especialistas en el tema y es casi imposible decir algo nuevo al respecto.

Pero por otro lado, a lo largo y ancho del continente, se han venido formando nuevas generaciones de educadores populares que se iniciaron ya en alguna de las múltiples ramificaciones y áreas actuales de la educación popular: los derechos humanos, la educación ambiental, el trabajo con mujeres y jóvenes, el acompañamiento a movimientos y organizaciones populares, etc. En muchas de estas experiencias se están generando iniciativas de alfabetización y algunos colectivos hasta están participando de programas estatales tratándoles de imprimirle una orientación alternativa. Pensando en esta generación de relevo me animé a escribir este artículo, a sabiendas también de que en esta coyuntura de reposiciona-

* Educador popular colombiano. Doctor en Estudios Latinoamericanos. Docente investigador del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.



miento de la alfabetización, se conformará todo un mercado de métodos, programas y materiales de alfabetización que se presentarán a sí mismos como los más “eficaces”, “novedosos” y “actuales”.

En el artículo retomaré algunos rasgos de la propuesta freiriana de alfabetización en su formulación inicial (años sesenta) y los analizaré desde la pregunta por su vigencia y potencia actual dentro del contexto de generación de propuestas de alfabetización en una perspectiva crítica y transformadora. Para ello, me apoyaré especialmente en los escritos del propio Freire al respecto (Freire 1967 y 1970) y en algunos de sus comentaristas (Brandao, 1972; Rodríguez Fuenzalida, 1982; Gadotti, 1988).

1. Propuesta resultado de una construcción rigurosa

Como lo señala el propio Freire en *Educación como práctica de la libertad*, publicado originalmente en 1967, la propuesta fue el resultado de más de 15 años “de experiencias en el campo de la Educación de Adultos en áreas proletarias y subproletarias, urbanas y rurales” (Freire, 1969: 97). Para el momento en que formula su propuesta, llevaba más de 20 años como profesor de portugués y había formado parte activa del Movimiento de Cultura Popular y del Movimiento de Educación de Base en los cuales empezó a desarrollar su método de alfabetización.

Siempre trabajando en equipo, coordinó desde aquellos movimientos, el proyecto de educación de adultos, a través del cual se gestaron los Círculos de Cultura y los Centros de Cultura, los cuales tomaban distancia con las nociones de clase y escuela, “por su carga de pasividad”. En los Círculos, señala Freire (1969: 98 y 99) “instituímos debates de grupo, tanto

en búsqueda de aclaración de situaciones, como en la búsqueda de la acción misma que surge de la clarificación”. Los temas de dichas discusiones proveían de los propios adultos participantes a través de entrevistas informales previas.

Fue en esta experiencia donde surgió la idea de crear una propuesta de alfabetización que permitiera a los adultos ser sujetos de su propia educación y a la vez, su toma de conciencia de su realidad en una perspectiva de democratización cultural. A partir de los fundamentos antropológicos y pedagógicos que exponemos en el siguiente numeral, Freire y un equipo interdisciplinario del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, realizó en 1962 una experiencia con 300 trabajadores rurales que fueron alfabetizados en 45 días; al año siguiente fue invitado por el presidente Joao Goulart para orientar la alfabetización de adultos en todo el país, proceso que fue interrumpido con el golpe militar en 1964.

Ya en el exilio, en Chile trabajó en el Instituto de Capacitación e Investigación en reforma Agraria (INCIRA) en la formación de adultos campesinos. Allí reflexiona y sistematiza su propuesta educativa y pedagógica, primero en el libro *Educación como práctica de la libertad* (1967) y luego, en *Pedagogía del oprimido* (1969).

2. Propuesta fundamentada desde una perspectiva emancipadora

En estos libros, más que exponer las características y procesos de su método, Freire se dedica a hacer explícitos los fundamentos pedagógicos en los cuales se basó. Estos también son el resultado de la maduración de las convicciones que habían guiado su práctica educativa previa: todo ser humano puede



conocer y actuar crítica y creativamente sobre el mundo; no hay ignorancia absoluta, ni sabiduría absoluta; la educación puede contribuir a desarrollar la conciencia crítica si es dialogal y participativa (Freire, 1969).

A pesar de estar fundamentadas en un diálogo abierto y no dogmático con autores clásicos y contemporáneos, las ideas pedagógicas que sustentan la propuesta de Freire son escritas de una manera directa y sencilla. En *Pedagogía del oprimido* alcanzan un mayor nivel de elaboración y profundidad: a través de la palabra y el diálogo, los humanos se hacen humanos; el sujeto de la alfabetización no es el individuo sino el colectivo; la palabra es creadora y liberadora; en el diálogo y en la práctica transformadora, los seres humanos se hacen sujetos de su propia historia, superando las condiciones de dominación.

En fin, la pedagogía freiriana es la concreción, en el campo educativo de unos presupuestos gnoseológicos, antropológicos y políticos, cuya validez trasciende la especificidad de su propuesta metodológica, que, aunque busca ser coherente con los planteamientos expuestos, es específica y delimitada por la historicidad de su construcción.

3. Alfabetización como educación de adultos

Desde su concepción, la alfabetización fue considerada por Freire solo como un momento inicial de un proceso educativo más amplio que pasaba por la educación primaria de los adultos hasta concluir con la formación de un público activo, participante y crítico y la creación de una cultura popular en el que el pueblo sea creador y no sólo consumidor (Rodríguez Brandao, 1972).

En el sentido de lo que posteriormente se ha llamado educación permanente y educación para toda la vida, la propuesta contemplaba en una última etapa, la creación de universidades populares que ofrecieran formación en todos los niveles educativos; ello permitiría que los adultos tuvieran derecho a un proceso continuo y completo.

4. Propuesta social y culturalmente pertinente

Una característica del método de alfabetización propuesto por Freire es que se basaba en una previa y rigurosa investigación temática, adelantada conjuntamente por expertos y por la población en proceso de alfabetización. Dicha “pesquisa” busca, por un lado, reconocer la problemática del contexto local donde se desarrollará la acción alfabetizadora y, por el otro, la percepción de dichas situaciones por parte de los potenciales alfabetizandos, sus necesidades sentidas, sus aspiraciones y sus expectativas (universo temático).

Otro resultado práctico de la indagación es la identificación de las palabras y expresiones que sintetizan esa interpretación de su realidad por parte de la población (universo vocabular), a partir de las cuales se definen las palabras generadoras, en torno a la cual se organizan los contenidos de la alfabetización. En palabras de Freire (1969: 110), “las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, interés por participar, así como momentos altamente estéticos del lenguaje Popular”.

Estas palabras y frases generadoras, que serán la base de discusión en los círculos de cultura, son discutidas de nuevo con los pobladores para garantizar que planteen situaciones realmente significativas. Definidas las palabras, dada su relevancia social y su



potencial fonético, el equipo crea situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se va a trabajar y las codifica en dibujos sencillos en carteles o diapositivas.

Elaborados los materiales que servirán como códigos, la propuesta de Freire plantea que deben prepararse las fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.

5. De las situaciones límite al inédito viable

Para Freire los temas generadores revisten una característica importante: expresar “situaciones límite”, es decir, problemas que evidencian los límites del orden social y el potencial humano para superarlas. Las situaciones límites representan un desafío al pensamiento, al permitir reconocer las determinaciones sociales de su actuar y la capacidad de los hombres para generar otras circunstancias (el *inédito viable*) para superarlas.

Una situación límite, como realidad concreta, puede provocar en los individuos de áreas diferentes, temas y tareas diferentes que exigen una diversificación programática para su descubrimiento. De ahí que la preocupación de los investigadores es centrarse en la “conciencia máxima posible”; el inédito viable solo es posible si se supera la conciencia corriente a través de la acción transformadora, la cual permite ampliar las posibilidades de dicha conciencia.

Las situaciones problema expresadas en los códigos deben propiciar ese ensanchamiento de la conciencia. Por ello, no pueden ser ni demasiado explícitas ni demasiado enigmáticas. Los códigos deben expresar situaciones cotidianas y significa-

tivas que muestren tensiones que motiven a la discusión, sin caer en manipulación ni en confusión inmovilizadora.

El acto pedagógico propiamente dicho comienza con la proyección o presentación de la situación problemática codificada en los círculos de alfabetización. A partir de dicha presentación y con el apoyo del coordinador, se analiza el código y se debate en torno a sus implicaciones.

Agotada dicha descodificación, con ayuda del coordinador, se vuelve a visualizar la palabra generadora presente en la imagen y se establece el vínculo semántico entre palabra y código. Luego se muestra a los adultos la palabra independiente de la imagen y se divide en sílabas; una vez reconocidas las sílabas, se visualiza la familia fonémica que compone la palabra en estudio. Mediante las fichas silábicas se propone la creación de nuevas combinaciones de sílabas y se ejercita la capacidad de lectura y escritura.

Pero más que en esta propuesta técnica de aprendizaje de escritura y escritura, lo novedoso del método de Freire es que propicia la problematización de la realidad a través del diálogo entre los adultos y con el coordinador. La descodificación es en sí misma un debate en el cual el coordinador juega un papel central al motivar con sus preguntas, a orientar –no manipular– el curso de la conversación y a retomar y dejar planteadas las nuevas preguntas que van surgiendo.

6. Coherencia de la metodología como un todo

La propuesta alfabetizadora de Freire debe verse y asumirse como un todo, dado que no pueden escindirse fundamentos teóricos y su operación práctica



como lo han pretendido algunos. Así por ejemplo, la aprehensión de la cultura escrita se lleva a cabo desde una fuerte relación con el contexto social y cultural de los estudiantes; por ello, no es posible el uso de cartillas estandarizadas y homogéneas. Los temas y las palabras usadas deben ser significativas y pertinentes a los grupos de adultos alfabetizándose.

Por otro lado, el círculo de cultura materializa la idea del aprendizaje colectivo y la construcción colectiva de conocimiento. No se trabaja con una población abstracta de adultos, ni con individuos aislados: el grupo asume la responsabilidad mutua de su estudio: todos aprendemos con todos.

El papel del coordinador, y por tanto sus exigencias formativas, es central. Además del dominio de las técnicas en todas sus fases, debe poseer conocimientos sólidos sobre el contexto local y nacional y una práctica suficiente en dinámica y trabajo en grupos. No es para nada un agente pasivo; por el contrario, debe estar permanentemente atento a provocar la palabra de los adultos y a decir la propia cuando sea necesario.

Finalmente, no hay que perder de vista que la propuesta pedagógica de Freire es una crítica radical (no sectaria) a la situación socioeconómica y cultural que impide la democracia y, a la vez, una opción por su transformación desde la construcción de las masas populares en sujetos de cambio a partir de su toma de conciencia de dicha realidad y de su potencial transformador. En consecuencia, no se puede decir que se está aplicando el método problematizador, si no se comparte dicho horizonte político. El uso de palabras generadoras, la codificación – decodificación o del diálogo como estrategia didáctica, no son, por sí mismos, el centro de la propuesta.

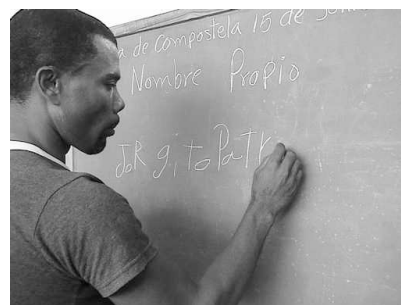
Desde la educación popular, heredera y constituyente de la pedagogía de Freire es un desafío actualizar su propuesta de alfabetización a la realidad de nuestros países a comienzos de un nuevo siglo, signados por la reactivación del campo problemático de la alfabetización desde los organismos de cooperación y los gobiernos. Puede ser, incluso, una valiosa oportunidad para recrear el pensamiento de la educación popular.

Bibliografía

- Brandao Carlos Rodrigues (1972). El método Freire para la alfabetización de adultos. Crefal, Pátzcuaro.
- Freire Paulo (1969). La educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva, Montevideo.
- _____ (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México.
- Gadotti Moacir (1988). Paulo Freire y su obra. Codecal, Bogotá.
- Rodríguez Fuenzalida Eugenio (1982). Metodologías de alfabetización en América Latina. Colección Retablo de papel # 5, Crefal. Pátzcuaro.



3. LECTURA CRÍTICA Y PROPOSITIVA SOBRE LA ALFABETIZACIÓN LATINOAMERICANA*



José Rivero**

I. ¿POR QUÉ HAN FRACASADO TANTOS PROGRAMAS Y CAMPAÑAS DE ALFABETIZACIÓN?

Son múltiples las iniciativas de programas y campañas de alfabetización que en América Latina se han desarrollado sin mayor éxito respecto a las expectativas que generaron.

Se puede afirmar que si en Europa el gran hecho alfabetizador estuvo ligado a la difusión de la Biblia como principal material de lectura, en América Latina más que los propios programas alfabetizadores ha sido la escuela primaria pública la gran alfabetizadora.

A. ¿Cuáles son los factores que han mermado la posibilidad de éxito de múltiples campañas y programas de alfabetización desarrollados en América Latina?

1. Identificación de “voluntad política” con “exitismo político”

Con frecuencia la convocatoria a campañas de alfabetización se hace como parte de ofertas electorales y de promesas para gobernar pensando en excluidos. En ellas se hace omisión de lo que significan procesos con dificultades para presentar resultados visibles en el corto tiempo y de mecanismos de vigilancia. Prima premisas falsas como: “Será fácil convocar a analfabetos” o “Cualquiera puede alfabetizar”.

Las urgencias por presentar “resultados políticos” hace que muchas veces se confunda el número de inscritos con el de alfabetizados. No existe, además, correspondencia entre la retórica para el lanzamiento de programas y los presupuestos o recursos para su ejecución.

* Artículo elaborado para la Revista “La Piragua” del CEAAL tomando como bases otros documentos del autor: *La alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos: nueva fundamentación y cambios de contexto* (documento base del Seminario Internacional organizado por la Fundación Santillana sobre “La alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos en América Latina: renovar ideas y movilizar actores”. Buenos Aires, 7 de septiembre 2007) y *Bases para una alfabetización integral*. Documento presentado a la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) en agosto 2007.

** Educador peruano. Actualmente miembro del Consejo Nacional de Educación y directivo de Foro Educativo en su país. Se desempeñó como especialista regional de la UNESCO en la OREALC, Santiago, Chile.



2. Prejuicios institucionales e ideológicos

A pesar de los avances registrados en el reconocimiento y análisis de estos factores, son esporádicas las iniciativas por enfrentar el analfabetismo como un problema que demanda múltiples actores y soluciones y que no está centrado exclusivamente en las personas adultas; ha sido difícil muchas veces superar un enfoque “alfabetizador” pensado en adultos mayores tratados como niños, olvidando que deben aprender por su propio esfuerzo.

Se tropieza con obstáculos de diversa índole. Uno de estos merece particular atención. Me refiero a la clara tendencia observada en núcleos tecnocráticos con poder en administraciones centrales del sector público educativo y en organismos internacionales de financiamiento, por minimizar y hasta ignorar el problema del analfabetismo en las prioridades de acción. Esta actitud se advierte incluso en países con importantes bolsones de analfabetismo absoluto.

Se esgrimen como razones que sustentan estas decisiones la considerable expansión de la cobertura escolar; el hecho que un porcentaje considerable del volumen total de analfabetos absolutos corresponde a una población mayor de 35 años, con edades que dificultan procesos de aprendizaje; y que el desarrollo de los países debiera asentarse en los sectores más modernos de la sociedad. Sin hacerlo explícito, están aplicando la teoría del “costo-beneficio” demandada por el mercado y sugiriendo que este problema puede resolverse a través de la sola expansión de la matrícula escolar.

Olvidan quienes asumen estas posiciones varios elementos importantes:

- En primer término que el problema del analfabetismo es un problema con raíces estructurales e

históricas, con relaciones complejas -como son las de tipo étnico-cultural- que demandan cuidadoso y necesario tratamiento. La vigencia y la gravedad del problema se expresa en el hecho que a pesar de los avances en la expansión educativa operada, el volumen total de analfabetos ha permanecido en los últimos 20 años en una cifra cercana a los 40 millones de personas y que —como efecto de la creciente pobreza y miseria en la región— es posible que, de no mediar una acción decidida e integral que comprenda también la alfabetización de los niños, esta cifra tienda a mantenerse e incluso a crecer.

- Otro elemento clave por considerar es que el analfabetismo de adultos repercute directamente en la baja escolaridad, el menor rendimiento y en el analfabetismo de niños. Los niños en situación de pobreza requieren de espacios, de climas familiares en los que sean sus propios padres el principal estímulo para su asistencia a la escuela. No es casual que la mayor persistencia de madres de familia en programas de alfabetización se deba a que buen número de ellas desean alfabetizarse y educarse para poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares.
- Un tercer contraargumento tiene relación con la necesidad de visualizar la alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos como una extraordinaria inversión económica y cívica antes que como problema de escasez de recursos, pues pese a la modernización operada en las sociedades latinoamericanas o en gran parte de ellas, el dominio de la lectoescritura sigue constituyendo un factor indispensable para la sobrevivencia y la competencia social y ciudadana. El joven y el adulto bien alfabetizados tendrán, como se ha señalado, mayor posibilidad de optar a un pues-



to de trabajo, de mejorar su calificación como productores, de compartir activamente la solución de problemas sociales y de ejercer su derecho a participar políticamente.

- Finalmente, una importante razón esgrimida por Jacques Hallak: a menudo los especialistas y planificadores ignoran que mientras mayor sea la proporción de adultos alfabetizados, más fácil será expandir la educación primaria y viceversa. De ahí que “en términos puramente económicos, es probablemente menos caro en tiempo y recursos compartir las prioridades entre los programas de educación primaria y de adultos, siempre y cuando atiendan a las mismas familias de la población”¹.

B. Errores frecuentes que deben desterrarse

No es posible, entonces, reducir el problema del analfabetismo a índices, variables y proyecciones estadísticas o considerar su enfrentamiento según criterios estrictamente economicistas o “de eficacia”.

Es necesario, en cambio, partir de reconocer que constituye parte importante de la deuda social interna que nuestras sociedades están en la obligación de considerar y asumir.

Sin embargo, como veremos, será necesario también precisar las ideas vigentes sobre analfabetismo y alfabetización y, fundamentalmente, evitar los sucesivos errores de estrategia con que se ha intentado abordar el problema en la región. Así

será necesario desterrar errores frecuentes como los siguientes:

1. Alfabetización no asociada a otras necesidades básicas de los participantes

La principal motivación para adultos muchas veces no suele ser la propia alfabetización. Pueden pesar más sus presiones laborales para obtener recursos propios o su afán por apoyar los estudios de sus hijos como principales motivaciones para alfabetizarse.

Uno de los motivos que explican tal fracaso es que no se asocia la alfabetización a la formación o capacitación laboral de los participantes, quienes aprenden a leer y escribir independientemente de los requerimientos productivos. Dichos participantes descubren que tiene que haber transcurrido un largo período (superior a los ocho meses) antes de que sus habilidades de lectura o escritura puedan resultarles útiles en sus actividades productivas.

Hay programas de alfabetización que fracasan por no haber previsto la intervención de oftalmólogos para medir la vista de los adultos. La propia convocatoria a analfabetos puede ser inhibitoria para muchas personas adultas.

2. Limitar el éxito a una metodología con pasos sucesivos

La alfabetización es mucho más compleja que la simple aplicación de un método, por excelente que este sea. No en todos los casos es posible aplicar el mismo método, es mejor preparar a promotores para

1. Ver Jacques Hallak. *Invertir en el futuro. Definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo*. Madrid, PNUD/IIPE, EditorialTecnos. UNESCO, 1991.



adaptarse a demandas específicas de la población por alfabetizar y estar abiertos a innovar la propia metodología por la que se ha optado.

3. Alfabetización sin post-alfabetización ni educación básica

Cada vez hay mayores evidencias de que no tiene sentido iniciar procesos limitados sólo a la alfabetización; será indispensable ubicarla en una perspectiva de educación permanente.

La experiencia acumulada es indicativa de que tan o más importante que la alfabetización será despertar en los alfabetizandos su interés por seguirse educando y posibilitarles por lo menos sólidos elementos de educación básica.

4. Alfabetización sin supervisión y evaluación

La urgencia de abordarlas se expresa en lo establecido por la UNESCO en concordancia con el Plan de Acción Internacional del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: (i) mejorar la precisión de los indicadores de alfabetización y poner de relieve aquellos que miden su impacto cualitativo; (ii) fomentar un uso más amplio y eficiente de censos y datos sobre la población; (iii) desarrollar métodos más eficientes para evaluar los niveles de alfabetización de las personas y los resultados de aprendizaje a nivel de programas; (iv) elaborar y utilizar un marco común que permita evaluar el avance hacia el logro de la alfabetización para todos de aquí al año 2015 y que también sea aceptable a nivel local; (v) creación

de sistemas de manejo de información que sirvan de respaldo a políticas y programas de alfabetización; y (vi) estudiar el impacto específico de la alfabetización en la calidad de vida².

II. PUNTOS A TENER EN CUENTA A LA HORA DE LLEVAR ADELANTE POLÍTICAS ALFABETIZADORAS DE ÉXITO

Existen por lo menos seis aspectos que merecen ser atendidos por decisores políticos, educadores y los involucrados en acciones tendientes a reducir drásticamente el analfabetismo:

A. Dar particular importancia a la educación básica postalfabetizadora

La posibilidad de dar continuidad a los estudios es tan o más importante que la alfabetización misma. Se demanda la creación de programas viables que deben variar o ser compatibles de acuerdo a las necesidades de los participantes.

Una de las principales innovaciones sería tomar en cuenta la opinión de los propios participantes. Es bueno recordar que la investigación UNESCO encuestando a participantes de escuelas vespertinas y nocturnas en el hoy lejano 1989, los alumnos entrevistados demandaban prioritariamente que se les enseñe computación e inglés como segundo idioma³; percibían con claridad que sin ambos instrumentos les sería más difícil competir en sociedades moder-

2. Fuente: *Pluralidad de la alfabetización, sus implicancias en políticas y programas*. Sector Educación de la UNESCO. Documento de orientación. París, 2004.

3. Ver Graciela Messina. *La educación básica de adultos: la otra educación*. Investigación Regional REDALF UNESCO/OREALC: Santiago de Chile. 1992.



nizadas. Es preciso crear programas en los que las necesidades de los participantes sean factor clave en la elaboración de propuestas educativas.

Será, a la vez, indispensable revisar los contenidos y los aprendizajes propuestos en los procesos alfabetizadores, alentando que ofrezcan oportunidades para que las personas amplíen sus conocimientos. Claudia Lemos⁴ sugiere considerar en estos procesos:

- La reflexión sobre el mecanismo de la escritura. La familiaridad con un conjunto variado de situaciones de habla públicas.
- La reflexión y análisis sobre variedades regionales y sociales de la lengua.
- Situaciones diversificadas de uso de la escritura. La familiaridad con un conjunto amplio de textos, sus contextos de producción y circulación. El desarrollo de estrategias de lectura.
- Las vivencias y actividades de explotación de textos.
- Propuestas orientadas a la producción escrita.

En síntesis, los programas de alfabetización deberían comprender necesariamente un programa de educación básica.

B. Tomar en cuenta la diversidad cultural de los participantes

Los jóvenes y adultos participantes por lo general provienen de distintos medios culturales y son porta-

voces y, a la vez, generadores de cultura. Esta heterogeneidad demanda conocer el contexto en que están insertos y las actividades que desarrollan.

La diversidad cultural también se expresa en la valoración que se da al propio aprendizaje y en el modo que se posicionan socialmente. Esto supone que no debe imponerse la manera de pensar y actuar de los encargados del programa al grupo. Asumir la diversidad de experiencias enfrenta, además, la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura.

C. Atender al aprendizaje

Hay elementos de juicio que permiten afirmar que los aprendizajes de lectura y escritura parecen ser más significativos fuera de la escuela. La consideración de prácticas dependientes del uso de la escritura conectado a proyectos y necesidades del grupo de participantes, sería particularmente pertinente. Estimular diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita puede representar la creación de múltiples oportunidades de aprendizaje vinculadas al bagaje cultural de los estudiantes o participantes. La alfabetización debiera, sobre todo, crear condiciones para nuevos aprendizajes.

CH. Considerar los nuevos significados de la alfabetización

Habría que considerar que para volverse un usuario de la lectura y de la escritura será preciso experimentar un conjunto amplio de situaciones en las que

4. Ver Claudia Lemos Vóvio *Cuestiones metodológicas sobre el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos*. Revista Interamericana. CREFAL Año 28 N° 2, julio – diciembre 2006, Pátzcuaro, Mich. México.



ambas, lectura y escritura, sean necesarias. No bastará, entonces, reducir la alfabetización a aprender a leer y a conocer cómo funciona la escritura. Los nuevos significados de la alfabetización demandan a ésta la interpretación y producción de considerable variedad de textos, comprendiendo y asumiendo la necesidad de organizarlos bien, de seleccionar vocabulario, de usar la puntuación, etc., procurando que el uso de la lectura y de la escritura sirvan para ampliar el universo comunicativo y la interacción con las personas. En síntesis, los aprendizajes propiciados en la alfabetización debieran posibilitar en la persona alfabetizada el desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan actuar con crecientes grados de autonomía en una sociedad letrada.

D. Dar importancia a la formación de los educadores

La formación de educadores tiene que tomarse como un proceso de aprendizaje conectado a sus intereses y necesidades y a su mejor acción profesional y pedagógica en relación con los participantes. Esta formación tendría que corresponder a un concepto amplio de alfabetización y a las demandas educativas de los grupos con los que se trabajará.

Será importante tratar de que en las interacciones con los educandos se logre con los educadores promotores una acción pedagógica en la que: (1) no concentren sus decisiones en el manejo de la clase (2) no monopolicen el uso de la palabra (3) no asuman una actitud permanente de correctores (4) no fuercen el ritmo de la enseñanza (5) trabajen dialogando y en actitud de respeto a las diferencias.

E. Generar ambientes alfabetizadores

Un ambiente alfabetizador es el que propicia espacios de socialización y convivencia, de intercambio de experiencias posibilitándose desarrollar actividades colectivas (reuniones, asambleas, grupos de trabajo u otras) para el desarrollo de proyectos comunes, entre los cuales estará el de la propia alfabetización. La creación de entornos alfabetizadores caracterizados por su riqueza y dinamismo, donde la comunicación escrita es utilizada sistemáticamente por todos con propósitos y en formas adecuadas a un contexto específico, representan una estrategia esencial para el fomento de la alfabetización.

F. Priorizar la alfabetización femenina

“La discriminación basada en el género sigue siendo uno de los obstáculos más pertinaces que se oponen al derecho a la educación” señala el Marco de Acción de Dakar. La coincidencia de analfabetismo y bajos niveles de escolaridad femeninos con bolsones de pobreza, y la importancia de la mujer como factor educativo y cultural, demandan una específica atención educativa con mujeres en situación de pobreza.

Con la educación de la mujer pobre se tratará de obtener resultados sustantivos como los obtenidos en diversas experiencias en el mundo:

- Sus efectos influyen en mayores conocimientos y autonomías para el uso de su propio cuerpo y la posible reducción de fertilidad, en la mejora de la tasa de supervivencia y en los niveles de nutrición y salud infantiles. Estos efectos, en los países en desarrollo, son tres veces más importantes que los de la educación de los hombres⁵.

5. Ver J.Hallak, 1991, op.cit



- La conciencia de las madres sobre los beneficios potenciales de la educación de los hijos, alienta su asistencia a la escuela e influye en el rendimiento de los/as niños/as en sus estudios y en sus tasas de promoción. Mientras más y mejor educada sea la madre, mayor será su compromiso con la educación de sus hijos.
- La mayor participación de las mujeres como fuerza de trabajo posibilita aumentar los ingresos y la posición familiar. La educación refuerza sus deseos y capacidad para trabajar, cambiar actitudes respecto a papeles tradicionales en el hogar y en centros de trabajo. En áreas rurales, muchas veces pasan del sector agrícola tradicional al moderno de servicio.
- En el caso de madres indígenas, se refuerzan sus posibilidades de transmitir y afianzar su cultura y valores étnicos.
- Mejora en su autoestima y mayor valoración de su condición femenina y la de sus hijas mujeres.

III. HACIA ESTRATEGIAS INTEGRALES DE ALFABETIZACIÓN

Un problema que se arrastra es la creencia de que la alfabetización debiera ser coordinada y asumida sólo por unidades administrativas a cargo de la educación de adultos, sin recursos suficientes. Hoy, el analfabetismo no es asociado exclusivamente con el mundo adulto, reconociéndose su necesaria vinculación con los bajos resultados de los sistemas educativos.

Los elementos anteriores demandan una estrategia cualitativamente distinta y de carácter prospectivo, en la que se parta de reconocer que no es posible

resolver el analfabetismo presente y el futuro - empozado en la deficiente educación básica - únicamente por la vía de la educación de adultos y que, más bien, es necesario que la alfabetización inicial de los niños en centros escolares y las diversas expresiones del problema del analfabetismo sea comprendida en una estrategia de tipo integral o global, que considere los fundamentos señalados.

Se trata de promover en los países la formulación y ejecución de una *estrategia nacional integral de alfabetización*, comprendiendo para ello una acción interinstitucional representativa de sectores públicos y de organismos de la sociedad civil, empresariales, universitarios, gremios docentes e iglesias.

Esta estrategia tendría que ser convocada y liderada por los Estados a través de sus ministerios o secretarías de educación, asumiendo como política pública el enfrentamiento del problema, en la que se establezcan niveles y modalidades de acción complementaria entre sectores educativos, sociales y productivos; líneas convergentes de acción entre niveles y modalidades educativas, así como acuerdos contractuales con entidades de carácter técnico, investigativo o promocional y con los gremios docentes para el desarrollo de las distintas actividades comprendidas.

En esta opción tendría que tomarse en cuenta verdades de la experiencia alfabetizadora como las siguientes:

- Las experiencias más exitosas consideran de manera importante la participación activa de las comunidades, desde sus propias formas organizativas y buscan la integralidad de acciones, inscribiendo lo educativo como parte del desarrollo socioeconómico de los participantes, de sus familias y de sus comunidades.



- Los nuevos modelos de alfabetización deben ser concebidos como un proceso continuo donde se incluya tanto la alfabetización, la post-alfabetización como una educación permanente o a lo largo de toda la vida.
- Una estrategia de carácter integral privilegiará el aprendizaje de todos los sujetos educativos, el uso funcional de la lengua y el razonamiento matemático, con metodologías para recuperar saberes y experiencias de los jóvenes y adultos, revalorándolos e incorporándolos como parte fundamental de su propio proceso educativo, ofreciéndoles una atención diversificada.
- Dicha integralidad supone tomar providencias para que no existan futuros bolsones de analfabetismo. La atención de la primera infancia y asegurar tanto la generalización del pre-escolar como efectivos aprendizajes en los tres primeros grados de enseñanza primaria forman, por ello, parte de dicha estrategia.
- Establecer convenios con el sector salud y entes especializados para factibilizar un mejor desarrollo infantil en los primeros años de vida de niños y niñas.
- Centralizar la acción del cambio educativo en los tres primeros grados de educación primaria y básica, en la buena enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y del cálculo básico. La principal alfabetización, pensando en un futuro sin analfabetos, será la que se haga en los tres primeros grados de primaria en las escuelas; elevar conciencia tanto en maestros como padres sobre lo necesario de una mejor calidad de la enseñanza en este primer ciclo escolar, que ayudará a mejorar niveles de aprendizaje y la vigilancia ciudadana sobre las escuelas.

Los diferentes elementos de dicha estrategia integral debieran estar referidos a los siguientes cuatro ámbitos prioritarios de acción:

A. Esfuerzos para lograr mejores rendimientos en la alfabetización escolar de los niños pobres en los primeros grados de instrucción

- El acceso universal a una educación inicial será base de la construcción de un sistema educativo sólido. Se señala, con razón, que no existe momento más importante en la vida de un niño para su desarrollo que los primeros años; es durante el tiempo que es concebido hasta sus tres primeros años, donde las intervenciones tempranas a
- La lectura que se promueva en las escuelas y en las familias no debiera estar sólo asociada a “deberes” escolares, será muy productivo estimular el goce por la lectura y la elección de lecturas pensando en los intereses de los propios niños.
- La escritura y la producción de textos infantiles debiera ser objetivo permanente en la educación escolar; considerarla como bien o producto y como herramienta y patrimonio del desarrollo humano ayudará a consolidar y hacer irreversible la alfabetización infantil.
- Será necesario procurar en la formación inicial a los docentes el dominio de metodologías y prácti-



cas pedagógicas que garanticen buenos resultados en la primera alfabetización trabajando con grupos heterogéneos, con niños en extra-edad y sin estímulos pedagógicos en sus familias.

- Serán piezas estratégicas de la alfabetización infantil la selección adecuada y la distribución de materiales de lectura que estimulen la imaginación infantil y el gusto por la lectura. Propiciar bibliotecas de aula en todo el país, particularmente en las zonas más deprivadas ayudará a los propósitos señalados.
- Se otorgará atención especial a niños con dificultades de aprendizaje. La convocatoria a maestros jubilados para que se sumen y sean protagonistas en esta iniciativa puede ser muy útil. Asimismo, iniciar campañas para un mayor respeto por todos los niños y niñas sea cual fuera su nivel de rendimiento; así, desterrar denominaciones peyorativas (“burro”, “retrasado mental”, “flojo” u otras) con la que padres y maestros agreden a los niños con bajos niveles de aprendizaje en las aulas, pudiera ser una campaña símbolo en esa perspectiva.
- Finalmente, esta alfabetización infantil será reforzada motivando a los padres para su propia alfabetización y para el ejercicio de la lectura y la práctica de la escritura.

B. Acciones estratégicas de alfabetización de núcleos poblacionales sin escolaridad, atendiendo preferentemente la población adulta con capacidad de producir y de criar a sus hijos, a la población juvenil -de núcleos urbano marginales, rurales e indígenas- en situación de analfabetismo absoluto

- Será necesario redefinir lo que se entiende por alfabetización superando la idea de aprendizaje mecánico de la lectoescritura, asociándola a una educación permanente a lo largo de toda la vida, y lo que se plantea hacer para alcanzarla.
- Focalizar la alfabetización en áreas geográficas y en grupos prioritarios (madres gestantes o con niños en condición de ir a la escuela, jóvenes en capacidad de trabajar, adultos con necesidad de ser alfabetizados para mejorar su condición social y familiar), evitando la organización de “campañas” para convocar a todo analfabeto a “alfabetizarse”.
- La organización de bases de datos tanto de potenciales alfabetizando como de promotores facilitadores (alfabetizadores), procurando precisar los lugares y zonas donde organizar programas, será indispensable para asegurar el éxito de las tareas de alfabetización.
- Debieran ser motivo de atención especial la educación de las trabajadoras domésticas y de los trabajadores de la construcción, que viven en las propias obras que construyen.
- Será necesario organizar para efectos de la coordinación y ejecución de acciones de alfabetización: mapas de instituciones estatales, no gubernamentales y gremiales que desarrollan o tengan posibilidad de ejecutar diversas tareas para abatir el analfabetismo.
- Desarrollar convenios entre los Ministerios o Secretarías de Educación y organizaciones no gubernamentales de desarrollo, universidades y otros centros de educación superior, gremios docentes, para efecto de la organización de es-



trategias y de la propia ejecución de la alfabetización y para llegar a acuerdos sobre los propósitos, los procedimientos y los métodos en materia de certificación.

- Dar atención diferenciada – en métodos, con alfabetizadores conocedores del idioma indígena demandante, en materiales, etc. - a la alfabetización requerida por poblaciones indígenas con lenguas maternas diferentes al castellano.
- Crear mecanismos que estimulen y posibiliten la presencia activa de los participantes jóvenes en las decisiones que afecten tanto los programas como los procesos educativos. Los alfabetizadores son esenciales para el éxito de los programas de alfabetización, raras veces pueden disponer de un apoyo profesional permanente y, por lo general, muchos no poseen ninguna experiencia docente anterior.
- En el reclutamiento de voluntarios debiera primar su vinculación con el entorno donde se desarrollará la alfabetización. La participación juvenil demanda preparar a los jóvenes voluntarios en el registro de analfabetos, en la propia alfabetización y en la evaluación de procesos y resultados.
- En algunas ocasiones será necesario convocar a docentes titulados sin trabajo, que podrían ser preferidos a la hora de seleccionar alfabetizadores.
- Será necesario construir una metodología de sistematización. El uso de crónicas, diarios de campaña, posibilitar que los coordinadores puedan llevar sus propios registros será de gran utilidad en la acción alfabetizadora. El adecuado registro y la adecuada sistematización de experiencias posibilitará un mejor intercambio de materiales utilizados.
- La evaluación de procesos y de resultados de la alfabetización tendría que ser importante parte constitutiva de la estrategia que se desarrolle.
- La prioridad de la alfabetización femenina en poblaciones indígenas está demandada por los elevados porcentajes que representan en el analfabetismo absoluto de países con significativas poblaciones indígenas.

C. Conocimiento del problema de niveles de alfabetismo funcional y estrategias para enfrentar los deficientes resultados escolares

- Será necesario un diagnóstico que muestre las características del analfabetismo funcional en cada país. Se ha hecho mención a la investigación sobre niveles de analfabetismo y alfabetismo funcional desarrollada por la UNESCO en varios países de la región; esos u otros instrumentos pudieran ser útiles para aplicarlos, con los ajustes necesarios, para conocer y caracterizar las distintas expresiones y diferentes niveles de alfabetismo alcanzados, que permitan visualizar mejor la gravedad del problema del analfabetismo funcional y sus posibles soluciones.
- Universidades nacionales y privadas debieran ser partícipes y líderes en dichos estudios.
- Formulación de una estrategia con expresiones locales y municipales, para enfrentar los efectos de una mala educación básica en poblaciones en situación de pobreza.



- Dar atención preferente a jóvenes con baja escolaridad; la investigación regional UNESCO mencionada señala que se requieren no menos de seis o siete años de escolaridad para considerar a una persona “alfabetizada”.
- Alentar modalidades semipresenciales de educación básica y media para jóvenes y adultos en situación de marginalidad.
- Incrementar en los últimos grados de educación primaria y en los de educación secundaria estímulos para aproximaciones a la lectura de novelas, cuentos, leyendas, superando la exclusiva y obligatoria lectura de textos escolares.
- Las características singulares de las poblaciones indígenas con lenguas diferentes al castellano dominante, demanda estrategias diferenciadas en su beneficio.
- Desarrollar estrategias para programas educativos de aprendizaje acelerado en los que se reconozcan los saberes previos o el aprendizaje por experiencia de vida. La vinculación de los niveles de alfabetización a las experiencias de trabajo o de vida pueden posibilitar aportes de los participantes como enseñantes de oficios y prácticas útiles en la vida cotidiana.
- Establecimiento de acuerdos con la TV privada y pública para desarrollar programas educativos con los que enfrentar el analfabetismo funcional caracterizado en cada país.
- Generación de ambientes favorables a la lectura en lugares públicos (aeropuertos, terminales de buses, hospitales, postas médicas, etc.) así como bibliotecas populares alentadas por municipios.

D. Asumir la alfabetización digital y otras demandas de alfabetización de sectores populares e indígenas

- El acceso al uso generalizado de nuevas tecnologías de información y comunicación debiera ser parte de la alfabetización. La brecha digital imperante acentúa los niveles de inequidad existentes en los países de la región. De allí la importancia de propiciar acciones educativas con sectores populares tendientes a la alfabetización científico-tecnológica y al dominio computacional.
- Será necesario no limitarse a los computadores con que los que se inicien actividades y recurrir al uso maximizado de la infraestructura y medios existentes en cada localidad.
- Importa dar preferente atención a la abundante información existente en Internet. De lo que se trata no es acumular más información sino aprender a seleccionarla en función de intereses o necesidades concretas.
- Las escuelas no debieran ignorar la vigencia de la televisión y de la radio como medios masivos de influencia en niños /as y padres. Será importante estimular la organización, con padres de familia y maestros, de sesiones de audiovisión crítica de programas populares en los medios de comunicación, particularmente la televisión.
- Acciones orientadas al conocimiento de deberes y derechos ciudadanos y de temas transversales procurando con ellos combatir la violencia callejera y familiar y desarrollar medidas preventivas en beneficio de la salud y de la mejor atención de necesidades básicas de las poblaciones.



- Los peligros que representa para muchas ciudades la polución y el deterioro del medio ambiente, obligan a incluir temáticas afines a la protección y prevención ambientales en todo proceso alfabetizador.
- En suma, frente al riesgo de acabar entregando la educación básica a las fuerzas del mercado, el Estado debe asumir la responsabilidad principal en la planificación y coordinación de las actividades de alfabetización y de educación básica. La responsabilidad de los poderes públicos ha de compartirse con las organizaciones de la sociedad civil, del sector privado, de las ONG nacionales y de las autoridades locales.
- A la inversa de quienes propugnan opciones autonomistas, la alfabetización debe inscribirse en un sistema integrado de aprendizaje que englobe los enfoques formales y no formales y establezca los respectivos canales de comunicación entre ellos. La alfabetización debe constituir el principal camino hacia la educación primaria universal. Los sistemas abiertos de aprendizaje la deben conectar con otras ramas de aprendizaje.



4. CONSTRUYENDO SINERGIAS DESDE EL CEAAL PARA RESPONDER AL ANALFABETISMO DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS EN DIFERENTES ÁMBITOS



Miriam Camilo Recio*

Apuntes para la formulación de una propuesta de coordinación y de participación en EDJA

A continuación presentamos apuntes para construir una propuesta orientada a propiciar la coordinación de políticas, programas y proyectos y la participación activa en los procesos de gestión para dar respuesta al analfabetismo existente en cada uno de los países de la Región. En el CEAAL hay la firme voluntad de contribuir con la superación del problema en cada uno de nuestros países, aportando con la construcción de comunidades que lean y escriban de manera sostenible y facilitando que hombres y mujeres, jóvenes y adultos mejoren su calidad de vida, individual y comunitaria. A partir de la naturaleza de la institución, una contribución importante, consiste en generar espacios de coordinación y articula-

ción de esfuerzos a partir de los diferentes contextos donde hay presencia de organismos miembros y relacionados comprometidos con la superación del problema; propiciando y /o participando en la coordinación de esfuerzos regionales entre organismos similares con los que compartimos una visión y una manera de asumir el reto.

1. Objetivos

La propuesta tiene como objetivo:

- Aproximarnos al logro de consensos que sirvan de referentes para la construcción de espacios de coordinación y participación de diversos sociales de sectores y a través de diferentes estrategias.

* Educadora. Fiscal del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL. Coordinadora y docente de la Maestría de EDJA del Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Integrante del Equipo del CEAAL que anima y coordina el tema de la Alfabetización de jóvenes y adultos. Del equipo de Investigación sobre “El Estado del Arte de la EDJA en América Latina y el Caribe”, iniciativa del CREFAL y el CEAAL (2006/ 2007)

Ex directora General de Educación de Adultos de la Secretaría de Estado de Educación, SEE de la República Dominicana. Coordinadora de la Jornada Nacional de Alfabetización, iniciativa impulsada por la SEE 1997/2000. Coordinadora de la Transformación Curricular de la EDJA en la RD, proceso de Reforma (1993 /1995). Fundadora y Ex directora del Centro Dominicano de estudios de la Educación, CEDEE. Ex Secretaria General de la coordinadora de ONG's de Mujeres de República Dominicana. Experiencia en gestión y procesos de articulación de iniciativas de EDJA a nivel gubernamental y de la Sociedad Civil en República Dominicana.



- Reflexionar sobre los contextos, sus potencialidades y actores reales y potenciales.
- Socializar críticamente experiencias y propuestas de configuración de espacios de coordinación y previa identificación de lecciones aprendidas.
- Formular colectivamente propuestas de coordinación para espacios locales, nacionales y regionales según corresponda.

2. Repensando lo que se ha hecho

En cada contexto hay que partir de las experiencias previas, ubicando obstáculos y limitaciones, que se han afrontado en el camino hacia la construcción de sociedades que lean y escriban y en la meta de lograr la coordinación y la participación real en las iniciativas de EDJA.

En la actualidad, inicios del siglo XXI, los discursos y las consignas sobre analfabetismo en la región de América Latina, Caribe y el mundo, son muy similares y estos se diferencian poco, de los del inicio de la década de los años noventa, a partir de la conferencia de “Educación Para Todos”, celebrada en Jomtiem, 1990 y de la declaración del año internacional de la Alfabetización. En ese momento y en la actualidad, desde todos los continentes y todos los actores (gobiernos, sociedad Civil, otros) se leen titulares declarando el mundo, libre de analfabetismo, no solo los gobiernos, sino también nuestras organizaciones. Nos preguntamos, por qué se ha fracasado en el intento de construir un mundo donde todos los hombres y mujeres tengan acceso a la cultura escrita y sean parte de una sociedad que lee y escribe, en esta llamada “sociedad del conocimiento”. Hay amplia coincidencia en que los avances han sido muy

limitados; cuando se profundiza sobre el por qué, las respuestas son muchas y muy diversas. A continuación explicitamos algunas:

- Hay ausencia o limitada comprensión, sobre todo de los gobiernos, de la urgencia de generar procesos de alfabetización de calidad, como eslavos prioritario la Educación Básica y de la alfabetización como una tarea de carácter estratégico, que da respuesta a uno de los derechos fundamentales, el “derecho a la educación” y a la situación de pobreza en la viven millones de hombres y mujeres.
- Falta de coherencia entre las políticas y los planes educativos y de éstos con lo que ocurre en la realidad.
- Ausencia de articulación entre políticas educativas y políticas sociales.
- No articulación entre las políticas, planes de alfabetización y políticas y planes de promoción de la lectura.
- Ausencia de una gestión integral entre la EDJA y los demás componentes del Sistema escolar. No hay una visión integral y de una estrategia que articule la alfabetización de niños y niñas y la alfabetización de personas jóvenes y adultas.
- La no priorización de la Alfabetización y de la EDJA como política de Estado, para superar la falta de continuidad en las acciones de los gobiernos.
- Las concepciones que han sustentado las acciones emprendidas: se ha promovido una alfabetización ajena al sujeto que aprende, por tanto,



marcada por ausencia de sentidos o de significados tanto para el que intenta aprender como para el que facilita el aprendizaje.

- Se propician acciones alfabetizadoras que no reafirman la cultura, ni la identidad de los sujetos y de sus comunidades correspondientes.
- No se ha partido del contexto y de la realidad de los hombres y mujeres que participan, una alfabetización que no recoge lo que ya sabe el sujeto, su forma de aprender, sus intereses y su cultura. Con las implicaciones que esto tiene en la gestión de las acciones y en la producción de los materiales que se producen para alfabetizar y para educar las personas adultas.
- En diferentes contextos las redes o espacios que se articulan, tanto de gobiernos como de sociedad civil, han caminado de manera paralela, de espalda unos a otros.
- Atomización y descoordinación entre programas que operan en los diferentes ámbitos: local, nacional y regional.
- Desaprovechamiento de la radio y de las tecnologías digitales para la alfabetización y el desarrollo de la cultura escrita entre niños, jóvenes y adultos.
- La no integración de las nuevas tecnologías en el desarrollo de la lectura y la escritura en el ámbito escolar y en el ámbito comunitario.
- Programas pobremente gestionados a nivel financiero y de recursos humanos. Se reiteran viejos esquemas de gestión de los recursos financieros y humanos en EDJA.

- La ausencia de sistema de monitoreo , evaluación y seguimiento.

3. Componentes para una propuesta encaminada al desarrollo de alianzas y procesos de construcción de espacios de articulación



3.1 Procesos de articulación y coordinación contextualizados

Las iniciativas de coordinación y construcción de redes en los diferentes contextos, para la superación del analfabetismo como tarea pendiente en el camino por elevar el nivel educativo de nuestros pueblos, fundamentalmente de los pobres y excluidos, se visualiza como una respuesta a la necesidad de aunar esfuerzos, de compartir saberes, aprendizajes y capacidades. La tarea de “articular”, nos coloca de frente a: experiencias, con fortalezas y potencialidades y debilidades y fracasos reiterados. Esto implica



el reto de desarrollar la creatividad y el desarrollo de estrategias de innovación.

Como señala, Ghiso, Alfredo (2007) “el tema de las Redes sociales en un contexto caracterizado por la falta de institucionalización de la vida cotidiana de las comunidades y de los procesos sociales. Hoy, por razones que podemos relacionar con el modelo neoliberal, los procesos de privatización y descentralización administrativa, la reducción del Estado y de su papel en la construcción de lo social y del bienestar de los ciudadanos, y debido a la aceleración de procesos de reasignación de responsabilidades sociales, políticas y económicas a los ciudadanos, los colectivos y las organizaciones, surge la imagen de la red social, como una dinámica de afiliación, apoyo, solidaridad y compromiso social”.

En el contexto regional se aprecia una gran diversidad de iniciativas, particularmente en el campo de la alfabetización, las cuales se expresan en cada contexto local, nacional y en el contexto internacional. Hay autores en la región que han trabajado esta diversidad de manera rigurosa.

Las experiencias de redes en el campo de la alfabetización de jóvenes y adultos, a nivel regional son escasas, en este orden CEAAL, asume el reto de retomar la construcción de un espacio en el que se articulen las experiencias de alfabetización que se desarrollan en nuestros países, tanto las desarrolladas por organismos miembros como por amigos y relacionados.

Existen redes de naturaleza muy diversas: temáticas; redes según sujetos sociales y/o sectores; según espacios sociales y geográficos: continentales, nacionales, regionales de un país, comunitarias.

Las coordinaciones se dan con distintos fines: para intercambio de experiencias, formación, compartir intereses profesionales, para la acción social, política y cultural. Se hace énfasis en algún tipo de relación basada en aspectos como: el compromiso ético de dar respuestas a un problema social, político; la necesidad de compartir aprendizajes, de incidir, de incidir en la formulación e implementación de políticas, el interés profesional o económico, la acción social, cultural y política.

3.2. Visión desde la cual se construyen procesos de articulación

Hay que partir de que todos los actores tienen la posibilidad de aportar al proceso de construcción sin negar la necesidad de un liderazgo individual y colectivo que anime el proceso. El carácter democrático y plural del proceso es sustantivo para asegurar la sostenibilidad del mismo. La participación amplia de la comunidad y sus expresiones organizadas garantizan la continuidad, superando así las rupturas periódicas que se suceden con los cambios de gobiernos.

Según cita Ghiso Alfredo, “uno de los cambios que se operan en los procesos de construcción de redes, es la transformación de la persona en sujeto, con clara visualización de sus talentos y potencialidades; en la que se valoran y recuperan sus saberes; se toma conciencia de los logros que se pueden obtener a través de la participación activa en la organización social” (Dabas; 93). De aquí se derivan tres parámetros desde los que se constituyen las redes: Pragmático – Ético – Estético. El primero hace mención a la eficacia en la construcción de la realidad y en las acciones emprendidas, el segundo a los valores, intenciones y sentidos puestos en juego y el tercer pará-

metro hace mención a las condiciones de bienestar, creatividad, autonomía y a las emociones que se ponen en juego en las configuraciones red. (Von Foerster 1991. Pakman 1992)

3.3 Valores que fundamentan la construcción de un proceso de coordinación y participación social y educativa



3.4. Pautas metodológicas para alcanzar la sostenibilidad de un proceso de coordinación y de participación real en EDJA

- Partir de las experiencias acumuladas. Reconocer las experiencias previas, los antecedentes formales, no formales e informales existentes. Esto supone un conocimiento de la realidad y de los actores implicados en EDJA (sectores populares, la Sociedad Civil en todas sus expresiones).
- Aprender de su forma de organización, estilo de trabajo, diversidad. Reconocer que en cada con-

texto no se parte de cero y que hay otros actores que aportan al proceso de construcción.

- Reconstruir en lugar de desmontar. Partir de lo que se ha construido con dinero de los contribuyentes. Desde lo existente construir articulaciones, configurando y profundizando el o los procesos ya iniciados.
- Que los sujetos se apropien de los objetivos e intencionalidades de la construcción de los espacios.
- Apuntar a la complejización progresiva de las propuestas y procesos que se construyen.
- Son propuestas que se recrean sistemáticamente con los que participan a partir de la práctica social y pedagógica.
- Desarrollar procesos de horizontalización de saberes, a partir de los nuevos paradigmas.

3.5 Sostenibilidad de una experiencia de coordinación y participación

No se trata de técnicas, ni forma de animar los procesos, es mucho más profundo y complejo.

Para lograr la sostenibilidad de las acciones que se emprenden, es necesario una fundamentación que le sirva de base, a continuación planteamos algunas consideraciones para su discusión:

- **Los valores** que la sustentan.
- **Las alianzas** estratégicas, el tipo y las condiciones para que estas sean exitosas.



- El diseño y su construcción debe ser una producción que trascienda los expertos y especialistas, quienes se espera que acompañen y retroalimentación.
- **Un modelo de gestión** que genere movimiento y sirva de soporte a la participación y a la coordinación, expresándose socialmente.
- **La estructura** de organización, la base social que la sustenta.
- **Integra recursos** que pueden ser del orden instrumental (apoyo material, financiero, informacional, etcétera) y de orden expresivo (apoyo emocional, motivacional, de acompañamiento, etcétera).
- **Naturaleza de la relación.** Entre los actores deben predominar las relaciones de tipo cooperativo antes que las de tipo competitivo o conflictivo.
- **Accesibilidad.** Los actores deben tener un acceso fácil al espacio que se construye.
- **Reciprocidad.** Favorecer el intercambio recíproco al interior del espacio, es decir, que exista un adecuado equilibrio entre lo que los actores solicitan y lo que aportan como recursos.
- **Territorialidad.** Todas las dimensiones mencionadas deben trabajarse en estrecha conexión con el territorio de pertenencia de los actores y las organizaciones.
- **Identidad.** El sentido de pertenencia con el proyecto que se coordina.
- Determinar de qué manera las actitudes como la cooperación, la confianza y la eficiencia institucional generadas en procesos de coordinación pueden compensar el sectarismo, el aislacionismo y la corrupción.

3.6. Forma de organización y dinámica

Se sugiere tomar en cuenta los siguientes factores en la conformación de un espacio de coordinación o de construcción de red.

Definir el carácter de los elementos que se coordinan o articulan: organizaciones, actores, organizaciones gubernamentales y/o de la Sociedad Civil, niveles, sean éstos: nacional, regional, del Articulación intersectorial, debe facilitar intercambio y comunicación con organizaciones de diferentes sectores (salud, educación, derechos humanos, iglesias, Medios de Comunicación, entre otros).

Conectar organizaciones y actores del ámbito institucional con organizaciones y actores provenientes de organizaciones sociales de diversas procedencias.

Es conveniente generar espacios con carácter de movimiento, trascender lo formal/ ir mas allá de lo institucional.

Es necesario un centro de referencia para su funcionamiento, que le permita operar con eficacia y eficiencia, debe poseer de preferencia un centro organizacional que actúe para facilitar, comunicar entre si y fortalecer el proceso, asegurando flexibilidad, horizontalidad y transparencia.



Sistemas de funcionamiento: comunicación; administrativo y financiero; Monitoreo y evaluación; rendición de cuenta a nivel programático y financiero.

4. TAREAS PRIORITARIAS

- Definir con claridad los responsables de la iniciativa de coordinación.
- Construir la propuesta de manera democrática con amplia participación de los reales y potenciales actores.
- Validarla la propuesta de trabajo y de red a nivel popular, con grupos de especialistas y con diferentes sectores sociales. La participación debe tomar en cuenta la representación geográfica, sacarla de las grandes concentraciones urbanas, es decir de las grandes ciudades.
- Producir y validar pautas y materiales que orienten y sirvan de apoyo al desarrollo del proceso de coordinación y de alfabetización.
- Definir presupuestos y responsabilidades.
- Generar encuentros cara a cara en los espacios locales para conocer los diferentes organismos con los cuales se puede tejer redes locales, fundamento de redes más amplias: nacionales e internacionales.
- Diseño de plan de formación de educadores, alfabetizadores o personal que interviene en el proceso de alfabetización.

- Producir campañas publicitarias de alta calidad, atractivas, estéticamente bien diseñadas, digna de nuestros pueblos, que invite a comprometerse a todos los sectores sociales, con la superación de la pobreza de los incluidos y con la construcción de sociedades más justas y equitativas, que los que se alfabetizan se apropien de una manera de leer la realidad puedan gritar como Luisa Trejo:

“Y además de eso tengo libertad para lanzarme a lo que yo quiera, porque mi expectativa no es lo que era antes, ya conozco, ya yo sé lo que voy a hacer, lo que quiero, ya yo sé elegir”. Luisa Trejo, mujer alfabetizada con la cartilla Paso a Paso, por el CEDEE.

5. Segunda Carta Abierta a los Gobiernos y Pueblos Latinoamericanos sobre la Alfabetización. EL DESAFÍO DE EDUCAR PARA TODA LA VIDA



En muchos países se batalla intensamente contra el analfabetismo pero todavía queda mucho por hacer. La existencia en pleno siglo XXI de **cuarenta millones de personas** que no saben leer y escribir, el 11% del total de la población adulta latinoamericana y caribeña, y **110 millones de jóvenes** que no han concluido la educación primaria, por lo que son semianalfabetos o analfabetos funcionales, constituyen motivos más que de sobra para decir **basta** ya de desigualdad en la región y demandar a los gobiernos y a la sociedad que respondan con eficacia frente a esta dramática expresión de inequidad y exclusión.

Es bueno recordar que el analfabetismo es la **máxima expresión de vulnerabilidad educativa**. La desigualdad que existe en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. También está asociado a la ausencia de oportunidades de acceso a la escuela, y su problemática tiene relación con la baja calidad de la enseñanza escolar y con los fenómenos de repitencia y deserción.

La alfabetización significa el disfrute del **derecho a la educación**, como condición importante de la ciudadanía activa de una gran diversidad de personas aportando sustantivamente tanto a la construcción del desarrollo con equidad, como a la democratización de la democracia. Como afirma Paulo

Freire: “Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado... la **alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo**, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento”.

Eliminar el analfabetismo es una meta pues el objetivo principal **es universalizar la cultura escrita**, construir sociedades que leen y escriben para aprender y para mejorar la calidad de su vida. Por ello, construir una sociedad letrada significa la extensión de la educación básica de calidad para todos los niños y niñas, la alfabetización universal para la población joven y adulta que se encuentra al margen del sistema escolar, promover un ambiente y cultura letrada a nivel local y nacional, y una estrategia consistente de erradicación de la pobreza que azota nuestras sociedades.

Los Gobiernos de nuestros países se han comprometido a destinar recursos importantes en aras de una reducción significativa del analfabetismo, ya sea en el cumplimiento de las metas de Dakar de Educación para Todos; de los objetivos de Desarrollo del Milenio; del Proyecto Regional de Educación para Amé-



rica Latina y el Caribe o en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización, sin embargo, se constata una lentitud preocupante en los avances que se realizan en materia de alfabetización.

En la pasada XV Cumbre Iberoamericana en Salamanca, España (14-15 octubre 2005) **los Presidentes se comprometieron** a romper este impasse, e impulsar un Plan Iberoamericano de Alfabetización con el objeto de declarar a la región latinoamericana territorio libre del analfabetismo entre los años 2008-2015, encomendando esta tarea a la SEGIB (Secretaría General Iberoamericana) y coordinada por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). El CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), al igual que otras redes, ha participado en los Encuentros Cívicos Iberoamericanos que se realizaron articulados a las Cumbres, y se ha comprometido a incidir en la medida de sus posibilidades en el desarrollo coherente y pertinente de la propuesta del Plan de Alfabetización, al igual que en todos los esfuerzos ciudadanos emancipadores de alfabetización y educación de adultos que se realicen en América Latina.

Denunciamos el hecho que **Haití**, el más pobre de los países del continente y con más mitad de la población analfabeta, está excluido del plan iberoamericano por no ser considerado un país iberoamericano. Por ello, mantenemos una campaña permanente por la inclusión del hermano pueblo caribeño en ésta y otras iniciativas de desarrollo integral.

Para el **CEAAL** este Plan de Alfabetización debe ser entendido como el primer paso en la dirección **de asegurar el derecho a la educación básica de jóvenes y adultos**. Por esto, el compromiso de los gobiernos debe ir mas allá de la tarea de alfabetizar pues debe **asegurar políticas que**

garanticen su continuidad. El tema de los **derechos humanos** debe ser el eje articulador de la iniciativa en el sentido de enfatizar que la alfabetización es entendida como una nueva lectura del mundo y de la palabra, que crea mejores condiciones para el ejercicio de una ciudadanía activa. La iniciativa del Plan debe incluir, donde sea posible y pertinente, una fuerte coalición de los gobiernos nacionales con fuerzas de la sociedad civil que se comprometan con tales metas.

En el marco de una coyuntura latinoamericana astillada de contradicciones, el CEAAL constituye hoy en día, en base a un acumulado de casi 30 años de existencia, la más amplia red continental de ONG y organizaciones sociales relacionada al tema educativo en sus diversas variantes en una perspectiva transformadora. Diversos centros afiliados, colectivos, redes, programas, y amigos del CEAAL han tenido y tienen **experiencias significativas de Educación Popular** con diversos actores sociales y de incidencia en políticas educativas que pueden aportar a incidir en que este Plan de Alfabetización se realice desde una perspectiva metodológica, participativa, crítica, dialógica e intercultural involucrando como sujetos a las 40 millones de personas que no saben leer ni escribir.

Así, CEAAL y CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe) realizaron un importante estudio sobre el **Estado del Arte de la Educación de Jóvenes y Adultos** (educación popular) en 21 países latinoamericanos, que servirá de base para inventariar las capacidades instaladas y potenciales en las diversas sociedades nacionales, y que está pronto a ser difundido ampliamente. También CEAAL - UNESCO - CREFAL convocaron exitosamente el año pasado el Concurso Latinoamericano de Expe-



riencias de Alfabetización. **La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación**, de la que formamos parte, propone debatir en los países de nuestra región los “Puntos de Referencia Internacionales sobre la Alfabetización de Adultos”, impulsados por La Campaña Mundial por la Educación y Action Aid Internacional.

No existe justificación alguna para no poner punto final al analfabetismo, e incluso los países de bajo analfabetismo deben considerar suyo el problema – tal como lo hace Cuba en Latinoamérica y España en Iberoamérica-, pues mientras existan iletrados/as en Nuestra América la responsabilidad es de todos, por elemental sentido de fraternidad histórica, y porque **la solidaridad mueve montañas**. Hoy existen buenas condiciones y oportunidades para impulsar la formulación, desarrollo y seguimiento de un plan para superar el analfabetismo de jóvenes y adultos a nivel continental, que contribuya efectivamente -en contenidos y metodología- incorporando a la lectoescritura y a una mayor conciencia de sus derechos humanos, a los hombres y mujeres latinoamericanos que no saben leer y escribir por la condición de exclusión de la que han sido víctima.

Hace un año lanzamos la primera Carta Abierta, la que recibió el apoyo entusiasta de muchas personas y entidades que la suscribieron y propagaron. Hoy con esta Segunda Carta Abierta, tanto el **CEAAL**, en conjunto con **ALOP**, **PIDHDD**, y **La Liga Iberoamericana**, y la **Federación Internacional Fe y Alegría**, volvemos a **instar y exigir** a los gobiernos latinoamericanos el cumplimiento del compromiso adquirido en La Cumbre de Salamanca, a ratificarlo a través de acciones concretas y con la inclusión de Haití. A la SEGIB y OEI a desarrollar de forma efectiva e incluyente la tarea a ellos encomendada. Llamamos a las diversas instancias de la sociedad

civil, movimientos sociales, ciudadanía activa en cada país latinoamericano y del continente a **articularnos y coaligarnos** para incidir, proponer, **participar coherentemente y críticamente** en las acciones necesarias para que América Latina y el Caribe, sean ¡Al fin! **Territorio Libre de Analfabetismo**, y para que la población sea sujeto de su destino con acceso a una plena y efectiva **Educación para toda la Vida**.

*América Latina, 8 de septiembre de 2007,
Día Internacional de la Alfabetización*

CEAAL - Consejo de Educación de Adultos de América Latina www.ceaal.org info@ceaal.org

ALOP - Asociación Latinoamericana de Organismos de Promoción www.alop.or.cr

PIDHDD - Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo www.pidhdd.org

La Liga Iberoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Superación de la Pobreza y la Exclusión Social www.ligaiberoamericana.org

Federación Internacional Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y de Promoción Social www.feyalegria.org

1. CENTROAMÉRICA: UNA MIRADA A LA ALFABETIZACIÓN



Felipe Rivas*

El presente análisis pretende esbozar el panorama general de la alfabetización en Centroamérica específicamente, en el plano del financiamiento y los desafíos actuales en la región. Para realizarlo se utilizaron los datos del informe de monitoreo de la Educación para Todos (EPT, UNESCO, 2007), así como las fuentes más recientes proporcionadas por los ministerios de educación centroamericanos e investigaciones actuales que retratan las visiones por país. En algunos países, el tema del financiamiento de la alfabetización es de poco acceso y es difuso sobre todo, por rubros y en áreas de inversión, de cooperación y de inversión no gubernamental.

La alfabetización ha sido considerada como un compromiso fundamental para garantizar el derecho universal a la educación con calidad de la población joven y adulta que por diferentes circunstancias, no logró las competencias educativas básicas.

En la región Centroamericana se ha intentado avanzar en el cumplimiento de los compromisos internacionales en busca de erradicar el analfabetismo, elevar los niveles de escolaridad de su pobla-

ción y crear una sociedad más competitiva. En los últimos años el debate se ha intensificado a partir de una concepción amplia de la educación para jóvenes y adultos, que no se restringe al ámbito de la alfabetización ni a los rezagos causados por los déficit educativos. Para lograrlo, ha sido necesario participar en los diferentes foros nacionales e internacionales, se han incrementado los programas educativos y se ha abierto el debate de nuevas perspectivas, tanto de organizaciones gubernamentales como no gubernamentales.

Sin embargo, los programas educativos en América Central no van de la mano con las precisiones conceptuales de la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos, mucho menos con los niveles de inversión asignados y requeridos. De igual manera, la cooperación no proporciona el soporte técnico y financiero comprometido en los foros internacionales. Actualmente, se ha identificado una problemática central en la concepción de los programas, éstos son marginales dentro de los sistemas y ofertas educativas nacionales. En muchos casos, han sido regresivos al concentrarse en el código básico (el primer nivel). El tipo de

* FELIPE ALEXANDER RIVAS VILLATORO, perteneció al Comité Directivo del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) durante el período 2000 - 2004, siendo Coordinador Regional de Centroamérica. Fungió como Enlace Nacional de El Salvador los años 1995 -2000. Asimismo, en el período 1997 - 2000 animó la red y el grupo de trabajo en Alfabetización e Incidencia en Políticas Educativas.



medición y evaluación desarrollada para conocer los niveles de analfabetismo está basado en la opinión, lo cual subvalora el indicador real, la escasa inversión y las limitantes de los sistemas educativos actuales en educación primaria son parte de la problemática. Esta realidad puede cambiar si los programas iniciados en el 2006-2007 se desarrollan tal y como han sido difundidos en países como El Salvador, Nicaragua y Honduras.

La concepción educativa... un enfoque renovado sin una práctica consistente.

Los procesos de alfabetización desarrollados en la región tienden a ser regresivos por su limitado alcance. En este sentido, prevalece una concentración en el código básico y la poca articulación con un sólido sistema educativo nacional. Desde las grandes campañas hasta los pequeños proyectos no han contado con una visión sostenible a la base de esta problemática, existe una concepción educativa limitada y una escasa inversión, a pesar del avance en los discursos y debates regionales.

La UNESCO se refiere a la alfabetización como “una herramienta fundamental para todas las formas de aprendizaje. La alfabetización es también un requisito previo para la participación en actividades sociales, culturales, políticas y económicas y para los aprendizajes de la vida. La alfabetización va más allá de la lectura y escritura, trata de cómo comunicarnos como sociedad” (UNESCO, 2003).

Por su parte, el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización conocido por sus siglas como (LAMP), define “el alfabetismo como la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impre-

sos y escritos asociados con diversos contextos. El alfabetismo involucra un continuo de aprendizaje que habilita a las personas a alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada”.

El programa establece que: “La alfabetización juega un papel esencial en la medida en que contribuye con la prosperidad económica, la salud, la identidad cultural, la participación en la comunidad, la tolerancia y la realización de las potencialidades de los individuos. La utilización de documentos escritos es un elemento fundamental en el seno de las sociedades del conocimiento; es primordial tanto para el desarrollo de las capacidades de aprendizaje individuales como para el crecimiento regional en el marco de una economía global. Carecer de competencias de alfabetización adecuadas puede conducir a la pobreza, a la discriminación y a la exclusión social”.

A partir de estos planteamientos, la alfabetización se concibe como un derecho fundamental establecido en las convenciones internacionales y como base para acceder a otros derechos. La alfabetización figura como un instrumento para ejercer ciudadanía, puesto que aporta beneficios humanos, sociales, culturales, políticos y económicos. Todos estos beneficios han sido reconocidos en los ámbitos académicos, en los diseños programáticos y en las principales políticas actuales pero con expresiones limitadas en las realidades comunitarias y en la ejecución de los programas.

Hasta ahora, el dinamismo que se mantiene en la región ha sido estimulado por los compromisos internacionales. En el 2003, la UNESCO proclamó el decenio de la alfabetización bajo el lema: “La alfabetización, fuente de libertad”. El objetivo: “es dar



un nuevo impulso a los esfuerzos realizados en el mundo entero para reducir los elevados y persistentes índices de analfabetismo”. De forma similar la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) diseñó el Plan Iberoamericano de Alfabetización y la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-20015. Paralela a estas propuestas, se encuentra en proceso de preparación la Conferencia Internacional de Educación con Jóvenes y Adultos (CONFINTEA VI).

En este contexto, dos referentes importantes son los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y la Educación para Todos (EPT), a partir de los cuales se monitorean los objetivos, metas e indicadores para avanzar en el cumplimiento de los mismos y modificar las realidades nacionales.

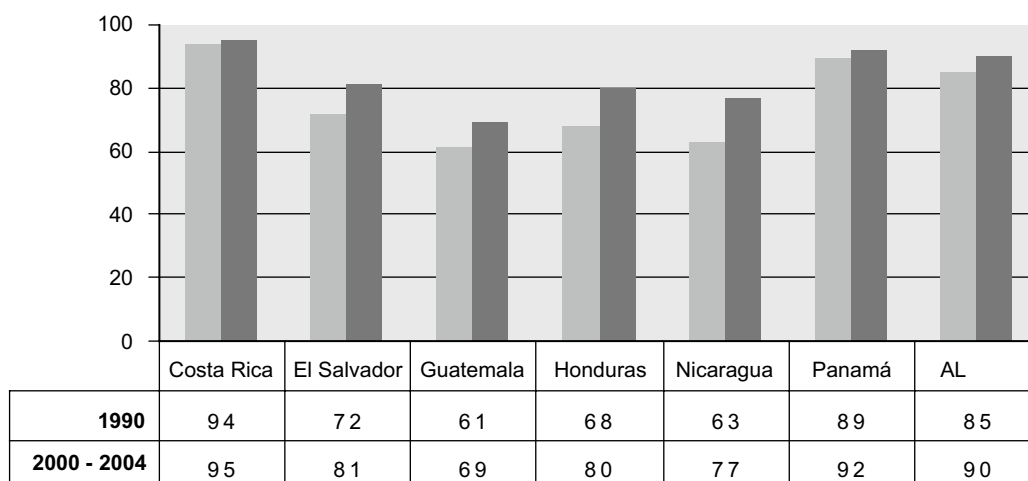
Según las últimas investigaciones, la realidad mundial da cuentas de progresos insuficientes para lograr las transformaciones educativas necesarias y alcanzar las metas propuestas. Así lo demuestran las estadísticas de la UNESCO que admiten progresos y señalan más de 780 millones 657 mil personas que no saben leer ni escribir, ni tampoco participar ple-

namente en la organización y actividades de las sociedades de las que forman parte, es decir el 20% de los adultos del mundo. Dos tercios de esas personas son mujeres. Además, 113 millones de niños están sin escolarizar y tampoco tienen acceso a la enseñanza elemental. De esos 780 millones de personas, más de 38 millones 572 mil son de América Latina. (UNESCO, EFA Global Monitoring Report 2007).

La realidad Centroamericana...

En el caso de América Central existe un progreso en la reducción del analfabetismo como producto de algunos programas centrales. La totalidad de los países presentan avances en coberturas bajo el método de medición tradicional es decir, basado en una encuesta de opinión (encuesta de hogares y en algunos casos censo) que tiende a subvalorar la cifra. De acuerdo a las cifras, Panamá y Costa Rica prácticamente logran erradicar el analfabetismo y posicionarse mejor en los principales indicadores educativos, principalmente en la tasa neta de educación primaria. El resto de los países han mejorado pero aún tienen el riesgo de no cumplir compromisos como la EPT y Objetivos de

ALFABETISMO ADULTO 1990, 2000-2004 (15+ AÑOS)





Desarrollo del Milenio (ODM) como es el caso de Guatemala y Nicaragua, aunque el gobierno nicaragüense se comprometió a erradicar el analfabetismo en el 2009. La mayor parte de la región refleja tasas de alfabetismo menores que el promedio de América latina y de los países de ingresos medios bajos.

No obstante, El Salvador y Nicaragua han diseñado dos estrategias complementarias para lograr erradicar el analfabetismo y aumentar la escolaridad promedio (en los siguientes apartados ampliaremos los programas). Se espera una acción similar en Honduras y Guatemala.

La UNESCO (2003) estima que si no se intensifican los esfuerzos el 15% de los adultos del mundo es decir, unos 800 millones de personas, seguirán siendo analfabetos para ese momento.

Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, en la región Centroamérica países como Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua reflejan las cifras absolutas más altas de analfabetismo en población adulta de 15 años y más, 2,035,000; 857,000; 773,000 y 691, 000 personas respectivamente tal como se muestra en el siguiente gráfico:

La región tiene un reto en términos absolutos y porcentuales ya que, en muchos lugares las tasas son grandes pero el número de población es menor; así como un gran reto por áreas geográficas (urbano – rural), por ingresos y por género.

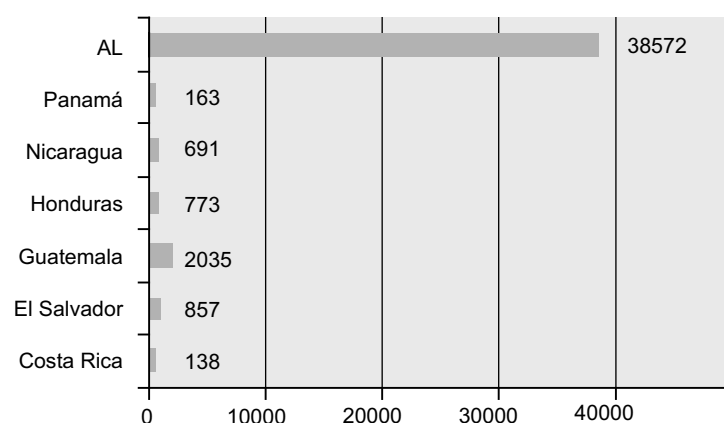
El análisis de género muestra que en la región, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos cinco años el índice de analfabetismo en las mujeres continúa siendo alto (Ver gráfico en la siguiente página).

Por otra parte, el grupo de población joven (15-24 años) refleja los mejores resultados, en la mayoría de países se refleja un progreso importante, como se muestra en la siguiente tabla: los más rezagados son Honduras, Nicaragua y Guatemala; sin embargo, con la sostenibilidad de las iniciativas pueden cumplir con los ODM en este segmento (Ver cuadro en la siguiente página).

Una mirada país por país... programas, tasas y financiamiento

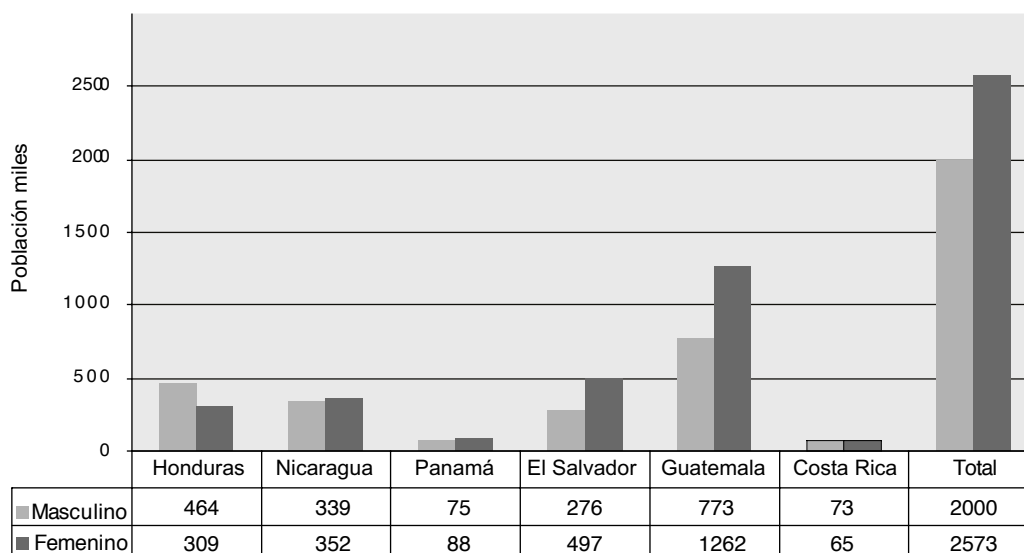
Con las excepciones de Costa Rica y Panamá, los progresos en cobertura educativa son insuficientes si

ANALFABETISMO ADULTO 2000 - 2004 (15+ AÑOS) Cifras Absolutas



El total de analfabetos en América Latina es de 38 millones 572 mil personas de 15 años y más que representa una tasa de analfabetismo del 10%. América Central aporta aproximadamente 4 millones 657 mil, en donde la tasa mayor de analfabetismo es de 31% en Guatemala, seguido por Nicaragua con 23%, Honduras 20%, El Salvador 19%, Panamá 8% y Costa Rica 5%. (UNESCO 2007, base datos utilizado 2000-2004).

ANALFABETISMO ADULTO POR GÉNERO, 2000-2004 (15+ AÑOS) -Cifras absolutas-



ALFABETISMO

PAISES	1990	2000-2004
Costa Rica	97	98
El Salvador	84	90
Guatemala	73	82
Honduras	80	89
Nicaragua	68	86
Panamá	95	96
Promedio AL	93	96

Fuente: UNESCO 2007.

se consideran las metas trazadas, los compromisos pactados y el avance educativo mundial.

En la sociedad del conocimiento las cifras regionales dan cuenta del poco desarrollo humano y de los grandes desafíos. El círculo de la pobreza no se rompe sin un sólido sistema educativo para todos y todas. El analfabetismo no se erradica sin la intensificación de programas y la consolidación de la educación en todos sus niveles.

Una mirada por país nos indica los esfuerzos que se realizan pero sobre todo el gran desafío por lograr las metas. En este apartado se presentan indicadores estadísticos del período 2005 -2006 de los ministerios de educación de la región.

En Guatemala, de acuerdo a estadísticas oficiales para el 2005, la tasa neta en pre primaria llegó al 47%, en primaria el 93% y el ciclo básico del nivel medio (7-9) al 47% y el diversificado al 28% y el analfabetismo fue de 25% para personas de 15 años y más.

En teoría, Guatemala debe alcanzar el 7% del PIB en educación como parte de los acuerdos de paz, sin embargo, apenas alcanza el 2.5% del PIB. El presupuesto 2005 alcanzó la cifra de 4.548.267.328 quetzales, de los cuales 76.240.729 fueron destinados a la alfabetización es decir, el 1.68% del presupuesto del Ministerio de Educación. (MINEDUC 2006).

En El Salvador, los programas actuales han logrado una reducción del analfabetismo principalmente en la población de 15 a 24 años. En 1991, la población



alfabetizada alcanzaba el 85%, en el 2004, el alfabetismo de jóvenes alcanzó el 94% y en el 2005 el 95%. Es notorio el avance en 9 puntos porcentuales que cierran la brecha en este segmento poblacional.

En el grupo de edades de 15 años y más, el avance es lento. En 1990 la tasa de alfabetismo era del 72% y en el 2004 alcanzó un 83% y en el 2005 el 83.4%, siendo la población rural con menor alfabetización con un 73.5% y las mujeres con un 80.4%. (Ver cuadro).

Esto implica que aún persiste un analfabetismo nacional del 17%, en el nivel rural es de 26% y 11% en el urbano, también el 13% son hombres y 20% mujeres (Ver gráfica).

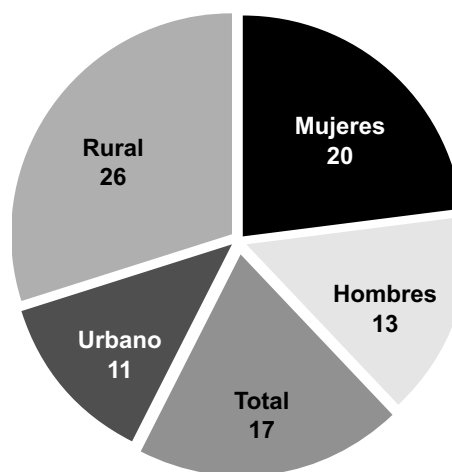
La tendencia general como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) es decreciente, pasando de un 3.3 del PIB en el 2002 a un 2.97 del PIB en el 2006 y se proyecta un 2.7% del PIB para el 2007. La participación de educación en el gasto público fue de 15.3% en el 2006.

La Educación de Adultos se mantiene constante en 0.2 y 0.3% del presupuesto del MINED, con excepción del 2004 que ascendió al 0.8%; en el 2001 se

invierte el 1.2 millones y el 2005 un poco más de 1.3 millones, indicando la prioridad del sector dentro del sistema educativo. Esta cifra está subvalorada porque el presupuesto real a través de los subsidios ha sido estable desde el año 2000 en 2.8 millones de dólares, reflejando su estancamiento en las acciones, concepción y práctica.

Es a partir del 2007 que se plantea una acción integral basada en el Trienio de la Alfabetización para lograr

ANALFABETISMO EN PERSONAS DE 15 AÑOS Y MÁS, 2005



FUENTE: MINED – EHPM 2005

Tasa de Analfabetismo de Adultos (personas de 15 años o más en porcentaje)

Nivel de desagregación	1995	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Urbano	13.3	11.71	1.3	11.01	1.1	10.6	10.4	10.7
Rural	36.5	32.3	31.8	29.9	30.3	29.3	28.1	26.5
Total Nacional	22.8	19.7	19.2	18.2	18.3	17.5	17.1	16.6
Femenino	25.7	22.3	21.9	20.8	20.8	20.3	19.7	19.6
Masculino	19.4	16.5	16	15	15.5	14.6	14	13
Total Nacional	22.8	19.7	19.2	18.2	18.3	17.5	17.1	16.6

Fuente: Elaboración con base a EHPM 2000 - 2005



un giro que incluye la movilización de recursos de la sociedad civil, la empresa privada y duplicar los fondos públicos. Se tiene previsto reducir las tasas de analfabetismo del 16% al 9% en las personas de 25 a 59 años, en los jóvenes entre 15 y 24 años pasará del 6% al 2% y en el segmento de 15 años y más se pasaría de un 17% a un 12%; atendiendo al menos 246 mil personas durante el 2007 – 2009.

Por otra parte, las tasas netas en parvularia 6 años es de 47.7%, educación básica (1-9) 89.7%, educación media 29.9%, alfabetización de 15 a 24 años 95% y de 25 a 59 años 84.5% (Datos 2006, Informe de Avance 2005-2007, MINED).

En Honduras, a nivel de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos para el año 1990, la tasa de analfabetismo en población de 15 años y más fue de 26.11%, representando un 26% en hombres y 28.61% en mujeres.

Para el año 2004, la tasa de analfabetismo fue de 18.5%, representando un 18.2% y 18.7% en hombres y mujeres respectivamente. En 2004 la cobertura en educación primaria fue 89.3%, en educación del nivel medio (7-9) fue de 38% y secundaria (10-12) 21.3%. (USAID – HONDURAS 2005).

Datos más recientes de la Secretaría de Educación, Dirección General de Educación Continua (2006) indican una evolución positiva y un gran desafío pendiente. En 1995 las tasas de analfabetismo fueron de 28.3% para personas de 15 años y más, las mujeres representaban el 28.6% y los hombres el 28%; en el 2000 la tasa de analfabetismo alcanzó el 14.9%, las mujeres mantenían un 13.4% y los hombres el 16.5%; y para el 2005 el analfabetismo alcanzó el 22%, las mujeres tenían el 21.7% y los hombres el 22.4%.

Analfabetismo	1995	2000	2005
Total	28.3	14.9	22
Hombres	28	16.5	22.4
Mujeres	28.6	13.4	21.7

Fuente: UNESCO, tomado de Informe de Secretaria de Educación, 2006.

Los programas principales de apoyo a la alfabetización, siguen siendo EDUCATODOS con apoyo de USAID y PRALEBAH con apoyo de AEIC.

El financiamiento de educación para el 2006 representó el 31% del presupuesto de ingresos y egresos de la República, aproximadamente 13, 226 millones de lempiras. De eso únicamente el 1.005% del presupuesto de la secretaria de educación, fue destinado a la educación de adultos.

Se estima que para erradicar el analfabetismo 2008 – 2015 se requiere de 1,658,028,024 lempiras, aproximadamente 69,084,501 euros para cubrir 1,302,002 personas analfabetas.

Mientras tanto en **Nicaragua**, estudios longitudinales demuestran que el 100% de niños que empezaron el primer grado, 29 logra terminar su primaria en seis años y máximo 50 llegaron a la primaria. Así el comportamiento es un embudo, luego pasan a la secundaria 48% del 100% que llegó a sexto grado. Y de los bachilleres que egresan cada año, sólo el 60% logra continuar en la universidad, de los cuales sólo el 37% egresa. En general, el nivel de escolaridad de población de 10 años o más es de 4.9 años, siendo para la población extremadamente pobre de 2.3 años. (CEAAL, 2003).

En los años 80, en el ámbito de la educación de adultos se logró reducir el analfabetismo a 12.9% a esca-



la nacional. En los años 1996-2002 se ha hecho un esfuerzo importante en la alfabetización y educación básica a través del PAEBANIC, con apoyo internacional de la cooperación española. Con este programa en el período 1998-2000 se logró reducir el analfabetismo en 4 puntos porcentuales a nivel nacional.

Actualmente, la tasa de analfabetismo en población mayor de 15 años es de 24%, en las áreas rurales alcanza el 30%. Según las Naciones Unidas el nivel de pobreza alcanza el 46%, los pobres cursan 2.2 años de escolaridad y los no pobres 5.5 años.

El Ministerio de Educación estima que un 14% de los niños/as se encuentran fuera del sistema (136 mil niños/as), el cual cuenta con una matrícula de

950 mil estudiantes en educación primaria. De cada 100 alumnos que ingresan a primaria solo el 40% aprueban el sexto grado. Sin embargo, el actual gobierno inició el programa “De Fidel a Martí” con el método cubano “Yo Si Puedo” con el cual pretenden erradicar el analfabetismo al 2009; el programa cuenta con el apoyo de Venezuela, desde el 2005 se alfabetizan 125 mil personas en 153 municipios. Asimismo, se mantiene la cooperación española con el PAEBANIC que ha sido el programa central de la pasada administración.

La siguiente información ha sido tomada del trabajo “Alfabetización en Nicaragua” del Dr. Arrie del IDEUCA y refleja la tendencia de inversión, los compromisos y déficit.

EVOLUCIÓN DE LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN EN NICARAGUA (MILLONES DE US\$)

Relaciones	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Presupuesto total en educación	106.50	106.27	146.88	151.16	149.67	161.6	159.42	160.85	216.6
Educación como % del PIB	3.2%	3.0%	3.9%	3.8%	3.8%	4.0%	3.9%	3.7%	4.8%
Gastos totales en educación. MECD*	71.7	69.0	107.2	108.7	102.6	104.2	102.8	107.9	151.7
INATEC	1.3	1.1	2.9	3.0	2.4	1.8	1.6	1.6	1.7
INAP0.	0.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
INTECNA	0.0	0.0	0.2	0.7	1.1	1.2	0.7	0.9	0.8
OTROS**	3.2	3.1	1.0	0.1	0.0	7.3	6.1	5.2	5.5
UNIVERSIDADES	29.8	33.0	35.6	38.7	43.6	47.0	48.2	45.2	56.9
PRESUPUESTO MECD EN RELACIÓN AL PIB.	2.1	1.9	2.9	2.7	2.6	2.6	2.5	2.5	2.4
PRESUPUESTO MECD EN RELACIÓN AL GASTO TOTAL DEL GOBIERNO	14.1	12.7	16.9	12.6	12.2	12.7	11.3	11.0	16.0

*: Datos preliminares del Banco Central de Nicaragua.

** : En base a estimaciones preliminares y proyecto de presupuesto general de la República.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de BCN, MECD, MHCP y CNU



“El Presupuesto del MECD al que corresponde atender a la educación básica en todo lo que ésta abarca representó en 2004 el 2.5 del PIB y el 16% del gasto total del Gobierno. Entre 2000 y 2002 se constata un incremento importante en educación de adultos donde se ubica la alfabetización (variación de 56.4%) pero a la par existe una disminución substantiva en educación primaria de -7.6%.

El financiamiento de la alfabetización y educación básica de adultos en el ámbito formal así como, la escolarización de niños y niñas en los distintos niveles de preescolar, especial y primaria está incluido en el presupuesto del MECD.

Los Programas no-formales cuentan con fuentes propias de financiamiento cuyo monto no siempre se informa y contabiliza en los ingresos de la cooperación internacional según las normas vigentes del Estado. En cuanto al PAEBANIC es necesario reconocer el aporte económico recibido de España y de la OEI.

La información suministrada por el representante de la OEI en Nicaragua y plasmada en la Evaluación del Programa realizado en noviembre del 2004 se constata lo siguiente: “En el conjunto del período 1997-2003, los ingresos recibidos en US\$ por la OEI para financiar el PAEBANIC han alcanzado la cifra de 10.383,800 US\$ de los que el 70% proceden de donantes españoles”. (La Alfabetización en Nicaragua, Juan Arrien, 2005)

El presupuesto del MECD en el 2005 representó el 3.1% del PIB y el 13% del gasto del gobierno. Las tasas netas en preescolar fueron de 32.7%, primaria 80.3% y secundaria un 41.9%. (Estado de la Educación básica y media 2005, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes)

Costa Rica presenta avances importantes en materia educativa: “el hecho que el 95% de la población esté alfabetizada, que las tasas netas de cobertura muestren valores ascendentes en los últimos tres años y que existan avances significativos en materia de informática educativa, abona las rutas de argumentación a favor de los avances educativos del país”.

En Costa Rica, más de medio millón de estudiantes de primaria representa el 57% de la población estudiantil. De cada 100 estudiantes de primaria, 93 asisten a la escuela pública. En el año 2001, la matrícula en primaria, fue: 51.7% hombres y 48.3% mujeres. La tasa neta de escolaridad en el nivel de las escuelas es de 92.8%. Se presentó una leve disminución con respecto al año 2000. (CEAAL, 2003).

El alfabetismo funcional por género pasó de un 85% en 1990 a un 90.5% para las mujeres y en el mismo período de un 85.1 a un 89.7% en los hombres.

El censo del año 2000 muestra que la tasa de analfabetismo en Costa Rica es del 4.8%. Las diferencias de género prácticamente no son significativas. Sin embargo, el analfabetismo funcional o por desuso es un fenómeno común en las comunidades pobres urbanas y rurales del país. Se ha constatado un alto índice de mujeres adultas con problemas de lecto-escritura, factor relacionado con el círculo vicioso de la pobreza.

Los indicadores educativos de Costa Rica en el período 2004 y 2005 evidencian la distancia y brecha con el resto de la región. La escolaridad promedio alcanza los 7.8 años (8.8 en la zona urbana y 6.1 en la rural), la tasa de cobertura en preescolar pasó de un 62% en 1990 a un 92.2% en el 2005. La educación primaria prácticamente es universal (99.5% en el 2004 y 100% en 2006).



La tasa bruta de secundaria es de 85.8% y la neta de 69.4% en el 2005, la tasa neta en el 2006 es de 70%; en el ciclo diversificado a penas alcanza el 401.3% en 2005 y 43.4% en 2006, reflejando un problema asociado a la expulsión, repitencia, deserción similar al resto de Centroamérica. (Estado de La Educación. Programa Estado de la Nación 2005 – y Base Estadística del MEP 2007).

Costa Rica tiene por Constitución una asignación del 6% del PIB, sin embargo, el gasto pasó de un 3.8% del PIB en 1990 a un 5.5% en el 2004.

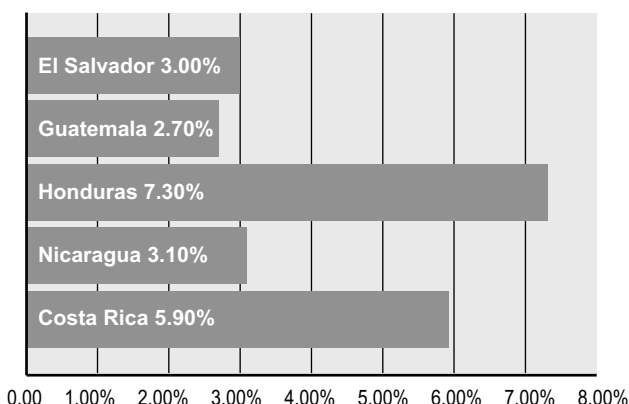
En Panamá, el analfabetismo se presenta en niveles considerables aunque se observa una tendencia de disminución en los porcentajes. En 1980 se registró un porcentaje de 134.2%, mientras que en los años 1990 y 2000, de 10.7% y 7.6% respectivamente.

A nivel de educación preescolar, en 2000, la matrícula pública y privada asciende a 52,377 donde los hombres representan un 51% y las mujeres el 49%. En la educación primaria, para el mismo año, la matrícula de niños de 6 a 11 años se concentró en un 52% en todo el país, mientras que el 28% de niños de 11 a 17 años asisten al nivel medio.

El financiamiento de la alfabetización es marginal y va desde 0.6 hasta 1% del presupuesto de los ministerios de educación lo cual es totalmente irrelevante dentro de la dinámica y compromiso financiero nacional. No obstante, casi todos han contado con recursos externos que han marcado la pauta para su evolución positiva entre los que destaca la cooperación española con la AECI y la OEI – los programas PAEBA, los programas de USAID y la cooperación internacional a través de organismos no gubernamentales. Más recientemente el apoyo cubano – venezolano con el programa “Yo Si Puedo”.

En el fondo, ningún país está invirtiendo el 6% del PIB como recomendación fundamental para cubrir las necesidades educativas nacionales, con la excepción de Honduras que asigna el 7% y se concentra en el pago de salarios. La región tiene límites que debe enfrentar con prioridad como son la fragilidad de la institucionalidad democrática y la polarización que no le permite concertar estrategias nacionales y materializar la educación como política de Estado, el crecimiento económico sostenido y la distribución del ingreso nacional, por ende la alta concentración del ingreso, cuya carga fiscal ronda entre el 8 y el 13.5%, la evasión y corrupción, limitando la inversión social, entre otros.

PRESUPUESTO (% PIB)



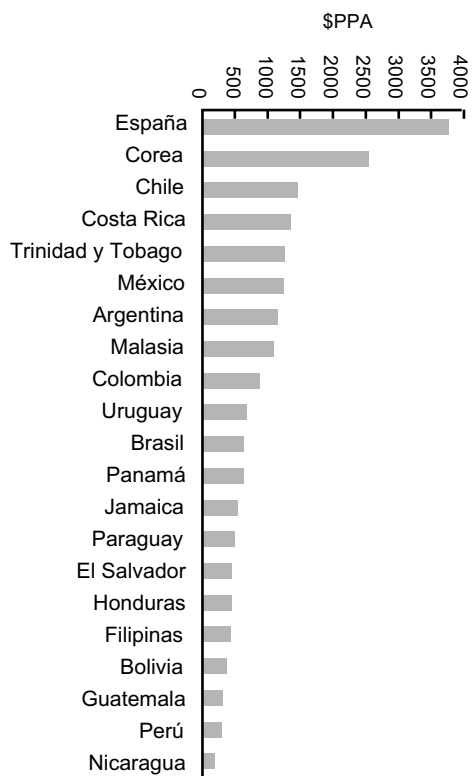
Fuente: Ministerios de Educación y MH.

Cómo se observa en el siguiente cuadro, el gasto por alumno es de los más bajos de América Latina, con la excepción de Costa Rica y Panamá. Los costos en alfabetización son aún menores.

Las iniciativas regionales

Si se mantiene el ritmo actual no se lograrán las metas trazadas, todos los países tendrán que intensificar sus

GASTO POR ALUMNO EN PRIMARIA (\$ PPA)



PREAL 2006. En términos de paridad del poder adquisitivo.
Nota: Nicaragua \$190, Chile \$1400. OCDE \$4800

programas, aumentar la inversión, modificar la concepción y cerrar la brecha en educación primaria. En la región se intensifican los programas como PAEBA – YO SI PUEDO – otras iniciativas locales multiculturales y articulaciones sociales como el Programa de Alfabetización con Mujeres Rurales impulsada por la Cooperación Austríaca (INS-ADA) y la Fundación Innovaciones Educativas Centroamericanas (FIECA) con una red de organizaciones de sociedad civil en Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua.

El Desafío: Universalizar el Derecho a la Educación como Políticas de Estado Social y Políticamente Concertada.

Centroamérica requiere una visión concertada y asumir una política de Estado en la educación, por

lo menos en compromisos elementales como erradicar el analfabetismo y elevar la escolaridad de su población como un Derecho Humano fundamental, lo que requiere una educación de calidad para todos. La visión compartida de los sectores nacionales conlleva una política social y políticamente concertada que asegure el financiamiento básico para lograr los objetivos.

El cambio implica nuevas estrategias de la alfabetización, un enfoque renovado que integre una visión completa de educación con jóvenes y adultos. Una educación permanente a lo largo de toda la vida que asume una ciudadanía activa con competencias y aprendizajes significativos, conectando la educación y el desarrollo individual y social.

Los progresos en materia de alfabetización son notorios, y los esfuerzos realizados destacan los programas y la participación social para reducir el analfabetismo. La alfabetización y los compromisos internacionales todavía son una meta pendiente que se puede lograr antes de 2015 pero se hace necesario intensificar los programas, renovarlos y asegurar el financiamiento adecuado.

De lo que se trata es de construir un tejido social y un compromiso nacional sólido con participación social sostenida, así como medidas globales y locales. Esto requiere triplicar la inversión y la movilización de toda la sociedad con especial interés por parte del sector privado para aumentar su participación en la educación.

La región centroamericana debería trabajar un enfoque regional que consolide el proceso de integración económico y social desde la perspectiva de los sectores sociales en un marco de amplia participación y compromiso social.

2. BRASIL: ALFABETIZACIÓN: ARRANQUE DE LA ESCOLARIZACIÓN



João Francisco de Souza*

A partir del año 1960, época en que fue responsable por la División de Investigación del MCP (Movimiento de Cultura Popular), Paulo Freire ha coordinado una investigación sobre educación de adultos, especialmente sobre alfabetización. Esa investigación tuvo inicio con la realización de Círculos de Cultura, experiencia similar a la que fue vivida en el SESI (Servicio Social de la Industria) con trabajadores rurales, pescadores y obreros. Lo que quiso, en el MCP fue darle continuidad a esa experiencia introduciendo la variable alfabetización, una vez que en el trabajo anterior, realizado con temas elegidos por los mismos trabajadores, se ha constatado que la mayoría de los participantes no dominaba los mecanismos de la lectura, de la escritura y de los cálculos de y en la cultura letrada. Eso, además de ser un motivo de inhibición, les impedía anotar los debates.

El éxito de los Círculos de Cultura lo llevó a pensar en la experimentación de un método de alfabetización, que basándose en la dinámica de esa experiencia garantizara también la apropiación del dominio de la lectura y escritura alfabéticas por parte de los trabajadores y las trabajadoras. (FREIRE, 1967, p. 102-104). Ese proceso de alfabetización fue largamente validado en Angicos, Estado brasileño del Río Grande

do Norte, con el apoyo del Gobierno del Estado (LYRA, 1996), por medio del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, actualmente Universidad Federal de Pernambuco, coordinado por el mismo Paulo Freire, desde el inicio de 1963.

En enero de 1964, en el Gobierno de João Goulart, fue Freire nombrado Coordinador del Programa Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación. Con el golpe militar, realizado por el capital internacional y nacional, a través de las Fuerzas Armadas brasileñas, el primer de abril de 1964, se da la deposición del Presidente da República. Paulo Freire y muchos brasileños más involucrados en las programas que entonces eran denominados de Reformas de Base, son detenidos. Algunos fueron asesinados. Otros tantos exiliados.

Al salir de la cárcel, Paulo Freire pasa a ser blanco de continuas persecuciones. Esa presión permanente conllevaba el riesgo de nueva prisión e hizo con que amigos y familiares lo convencieran a salir del país. Expulsado de Brasil como subversivo y una amenaza a la nacionalidad, es recibido por la Embajada de Bolivia. Sigue para La Paz en octubre de 1964, quedándose tan sólo un mes en esa ciudad. Sorprendido por otro golpe de Estado se traslada, en

* João Francisco de Souza, Profesor del Centro de Educação de la Universidade Federal de Pernambuco em los cursos de Pré Grado e Pos Grado en Educación. Coordinador General del NUPEP/UFPE afiliado del CEAAL. Doctor en Sociología y Estudios Comparados sobre América Latina y el Caribe. joaosouza@hotmail.com



noviembre, para Santiago de Chile. Allí se involucra en varias actividades educativas, entre las cuales el asesoramiento a educadores y agrónomos de los procesos de Reforma Agraria. Con la amenaza de otro golpe más, pasa por los Estados Unidos de América, donde dicta clases en la Universidad de Harvard por un año. Acto seguido se desplaza a Suiza, donde trabajó en el Consejo Mundial de Iglesias y desde ahí asesoró varias experiencias de educación en todo el mundo, particularmente en África.

El crimen que lo ha llevado a dar tantas vueltas y que tanto contribuyó para su crecimiento humano y para su producción intelectual: ayudar, por media de la educación, incluso la educación escolar, a las trabajadoras y trabajadores brasileños, y después del mundo, a abrir los ojos y comprender la vida de otra manera, a organizarse para hacerla más agradable y vivir su belleza. ¡Tratar de que el mundo fuera menos feo!

Con la amnistía regresa a Brasil, radicándose en São Paulo, de donde sigue asesorando innumerables iniciativas educacionales en el mundo y en Brasil, consolidándose como Educador del Mundo. Además de profesor de la Universidad de Campinas (UNICAMP) y de la Universidad Católica (PUC), se ha desempeñado como Secretario Municipal de Educación de la Capital del Estado. Falleció en esa ciudad el día 02 de mayo de 1997.

A partir de esas experiencias, ha contribuido para reinventar la educación en todo el mundo. Escribió mucho. Enseñó en toda parte. En Pernambuco. En los Brasiles. En las Américas. En las Áfricas. En las Europas. En las Ásias. ¡Educador del mundo!

Desde el inicio de sus actividades educativas, las ha impregnado con las ideas de cultura y de otras rela-

ciones entre las diversas culturas, por lo tanto entre los distintos grupos humanos, mediados por diferentes lenguajes, con énfasis en el lenguaje verbal. Su investigación para la elección y organización de los temas a debatir/estudiar en los Círculos de Cultura, después incorporados como dimensión esencial de la proposición de los procesos de alfabetización y su continuidad en la escolarización popular, tenía su fundamento en ese deseo: la conformación de un ser humano cada vez más humano y una cultura capaz de garantizar las condiciones de esa humanización. La construcción de la humanidad del ser humano en sus distintas caras.

Esa perspectiva ya se encuentra formulada en un documento de 1958 que sintetizaba la posición de Pernambuco a ser presentada en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos, realizado en Río de Janeiro, convocado por el Ministerio de Educación y Cultura. Desde entonces la insistencia en la atención al contexto, al entorno, a la realidad social, o sea, a la cuestión cultural, a las condiciones de existencia, pasa a ser condición de cualquier trabajo pedagógico que quiera contribuir con la construcción de la humanidad del ser humano y de una sociedad que merezca el nombre de humana. Eso en el interior de una hipótesis de que el **proceso educativo puede ser auténtico**, como explicaba Freire en el referido Documento. Para alcanzar esa autenticidad, hay que estar atento a todos los aspectos del contexto en que puedan suceder los procesos educativos y a todas las dimensiones (económicas, políticas, interpersonales, institucionales, cognitivas y personales, entre otras) de los sujetos (educadores y educandos) involucrados. Todas las dimensiones y aspectos del ser humano y su sociedad.

Sin dejar de ser un proceso específicamente académico, intelectual, no puede reducirse a eso. Sin embargo,



para garantizar su especificidad, el proceso educativo necesita no sólo estar atento a todas las dimensiones del ser humano y su sociedad, sino realizarse también de acuerdo a las exigencias identificadas en el contexto histórico-cultural en que sucede. No se puede, pues, simplemente transplantar una concepción y una práctica pedagógicas de un tiempo o de un contexto a otros, con el argumento de que “allá tuvo éxito”.

Ese principio orientador de la investigación pedagógica y de la práctica educacional implica un conocimiento crítico, lo más exhaustivo posible, de las peculiaridades del contexto en que se pretende desarrollar el proceso educativo integrado e integral. Esa realidad, siempre histórico-cultural y ya en aquel documento comprendida como en constante cambio, debe ser no sólo el escenario en que acontece el proceso o servir para contextualizar los conocimientos escolares, sino que pasa a ser identificada como el contenido sustantivo de los procesos educativos. Es esa realidad, multifacética, el objeto de conocimiento de los procesos educativos. Pasa a ser contenido básico de aprendizaje, en la experiencia de investigación educacional desarrollada por Paulo Freire en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, a partir de 1960. Esa comprensión está incorporada en el método de alfabetización que él propone y pasa a ser su perspectiva para todo y cualquier proceso educativo. El contenido básico del aprendizaje es la comprensión, interpretación, explicación y proyección de la transformación de la existencia en el sentido de volverla cada vez más humana (FREIRE, 1967, 1975, 1992, 1996).

Toda la finalidad académica de cualquier proceso educativo es la interpretación, comprensión, explicación y expresión (artística, matemática y verbal) de la realidad personal, social y de la naturaleza de que necesita el ser humano en su proceso de humani-

zación. Sin embargo, en los procesos educativos escolares esa construcción tiene que ser acompañada por la adquisición y dominio lo más amplio posible del código alfabético. La iniciación a ese proceso es lo que se puede denominar de procesos de alfabetización. Aunque no haya consensos sobre lo que pueden venir a ser esos procesos de alfabetización. Es con ellos que se inicia toda la trayectoria escolar de cualquier ser humano. E no es porque haya alrededor de ellos una verdadera floresta conceptual y de debates interminables y poco esclarecedores que se va a dejar de experimentar y avanzar en la creación de condiciones para que todos y todas, en todos los cuadrantes de la pos-modernidad/mundo, tengan acceso al dominio de la escritura y lectura alfabéticas como forma de interacción entre las culturas y medio de crecimiento humano. Además, el lenguaje verbal es uno de los medios de expresión de la comprensión que se está construyendo de la existencia humana y sus exigencias de humanización.

La polisemia del término alfabetización tan sólo nos conduce a una necesidad más que es la de, al hablar o escribir sobre los procesos alfabetizadores, precisar lo que estamos entendiendo por eso. Cualesquiera que sean los contenidos de los procesos alfabetizadores, no pueden dejar de ser iniciación al dominio de la cultura escrita alfabéticamente. Es preciso explicitar el alcance que atribuimos a esos procesos, pues el término alfabetización empezó a adquirir nuevos usos e invadir nuevos campos. Hay quien se refiera, por ejemplo, a alfabetización tecnológica, alfabetización computacional, alfabetización científica, alfabetización estética y hasta alfabetización verde vinculada a la protección del medio ambiente natural, a la vez como inicio del dominio de la codificación/decodificación de palabras escritas alfabéticamente para lo cual dos o tres meses son suficientes. Otras es escribir una tesis. Estamos frente a un



verdadero péndulo: ora se amplía demasiado la significación del término alfabetización, ora se lo restringe exageradamente. Así se hace prácticamente imposible ponerla en marcha.

Para la colombiana Lola Cendales (1994), la alfabetización ha sido cuestionada en la misma proporción de la reinención de la Educación Popular. Y de los procesos de reinención “se ve interpelada en los aspectos pedagógico-metodológicos y técnicos de su saber específico; en relación a la manera de entender lo político y la formación ideológico-política, la importancia que adquiere hoy en la vida cotidiana, en la cultura”. La búsqueda de la re-conceptuación de la Educación Popular ha tenido incidencias significativas en la reflexión y las prácticas de la alfabetización, estimulando y marcando mal éxitos por las dificultades de identificar, por exceso o reducción del concepto, cuando alguien ya se encuentra alfabetizado. En ese sentido, concluye Cendales: “la alfabetización exige una re-conceptuación y un cambio de estrategia. En lo que se refiere a un nuevo concepto, la redefinición de lo que es leer y escribir ayuda a ubicar esas habilidades en los procesos de pensamiento y en las procesos de producción de conocimientos, superando lo puramente instrumental y mecánico de la tarea”.

La dificultad fundamental se encuentra entonces en la construcción de una comprensión de lo que puede ser, en sus distintos alcances y niveles, el leer y escribir. Como afirma, Rosa María Torres (1994),

Definitivamente, leer y escribir pueden entenderse de maneras muy distintas, que van desde conocimientos y habilidades de grandes niveles de complejidad y dominio, que habilitan a las personas para manejar textos diversos y para aprender por sí misma,

hasta conocimientos y habilidades rudimentales, sobre las que no se llega a adquirir dominio o autonomía, próximos al reconocimiento y la repetición de unas cuantas palabras y textos sencillos como los que se encuentran en silabarios, cartillas de adultos y textos escolares de primera serie. El campo de la alfabetización ha estado dominado por una concepción elemental, rudimental de lectura y de escritura. Como es de suponerse y lo evidencian los hechos, esa es una concepción de alfabetización que está en la base de los censos nacionales e internacionales sobre el tema. No se trata pues de coincidencia que el término alfabetización se mantenga en la indefinición y ambigüedad. Si se fuese discutir lo que cada uno entiende por alfabetización, los consensos probablemente desaparecerían. Finalmente, de hecho, la alfabetización es un tema eminentemente político en el cual se definen posiciones ideológicas, económicas y sociales de gran peso.

Si desde el punto de vista de la investigación esa diversidad de concepciones ha resultado en varias profundizaciones, desde el punto de vista de las políticas educacionales y de la puesta en marcha de programas de alfabetización ha tenido graves consecuencias. Magda Soares (1992) afirma que la no fundamentación de las discusiones sobre la calidad de la alfabetización en la naturaleza continua del alfabetismo y en la diversidad de conocimientos, habilidades y usos ahí involucrados, provocó dos tendencias opuestas, como indicamos más arriba, pero igualmente peligrosas:

- a) pensar la alfabetización por medio de un concepto demasiado amplio (muchas veces



ultrapasando los límites del mundo de la escritura); o,

- b) pensar la alfabetización por medio de un concepto excesivamente restricto (la mera codificación de fonemas y decodificación de grafemas).

Son, como lo reconoce Soares (1992, p. 51-52), igualmente peligrosas porque “en el primer caso, la calidad de la alfabetización está constituida de tan numerosos y variados atributos que, siendo todo, se vuelve nada; en el segundo caso, la calidad de la alfabetización está constituida por tan limitados e modestos atributos que, siendo poco, también se vuelve nada”. Por otro lado, al no considerar la naturaleza histórica de la alfabetización, es todavía Soares quien nos alerta, se tuvo como consecuencia la discriminación que acaba por suceder entre escuelas que sirven a clases sociales diferentes, o a regiones diferentes, o grupos sociales diferentes. Esas discriminaciones tienen, segundo la autora, dos causas principales:

- a) la separación entre alfabetizado y analfabeto se hace en diferentes puntos del continuum que es el alfabetismo, en función del estrato social a que pertenece el niño, o de la región donde vive, o de otras características (sexo, color, raza, etc.) lo que va a beneficiar a algunos y penalizar a otros, resultando en injusta sub-escolarización o sub-alfabetización de ciertos grupos sociales y regionales.
- b) Esa división marca un mismo para todos lo cual, de la misma forma, beneficia a unos y pe-

naliza a otros, y resulta en exclusión, deserción, repetición de ciertos grupos sociales y regionales, una consecuencia del desconocimiento por parte de la escuela de las relaciones entre el contexto que viven esos grupos y el acceso a la escritura (SOARES, 1992, p.52).

A partir de esos estudios, Magda Soares (1999, p.76) indicó posteriormente, que Paulo Freire, “al afirmar que ser alfabetizado es volverse capaz de usar la lectura y la escritura como medio de tomar conciencia de la realidad y de transformarla”, fue “uno de los primeros educadores a realzar ese poder ‘revolucionario’ del letramento¹ (...). Freire concibe el rol del letramento como siendo el de liberación del hombre o de su ‘domesticación’, dependiendo del contexto ideológico en que ocurre, y alerta para su naturaleza inherentemente política, defendiendo que su principal objetivo debería ser el de promover el cambio social” (SOARES, 1999, p. 76-77).

Así, en contextos como el de la pos modernidad/mundo, la búsqueda de conocimientos, valores, actitudes y habilidades, en una palabra **competencias**, solamente tienen sentido caso contribuyan para la promoción del cambio social. Pero un cambio social dirigido hacia la construcción de la humanidad de los seres humanos, de todos los seres humanos. Sin esa perspectiva, la razón de ser de todo y cualquier proceso educativo desaparece. Desde esa perspectiva son constituidos los contenidos esenciales de aprendizaje, los contenidos sustantivos de los procesos educativos como se indicó. Para expresar esos contenidos educacionales, la escuela tiene que garantizar el desarrollo de los contenidos instrumentales o los básicos de

1. Magda Soares (1999) propone la cuestión/ concepción de letramento, en cuanto uso social de la escritura, como algo más amplio que alfabetización. Noción que en Portugal recibió el nombre de “literacia”, aún más cercana al inglés, como “neologismo derivado de la palabra inglesa literacy”, para identificar el uso social fluyente de la lectura (REIS, 1997, p. 105).



aprendizajes (lenguajes verbales, lenguajes matemáticos, lenguajes artísticos), además de los contenidos operacionales, que son las capacidades de formular proyectos para la resolución de problemas identificados a partir de los contenidos educacionales e instrumentales². Esos contenidos básicos, instrumentales y operacionales son los contenidos de la educación, a **fortiori** de la educación escolar.

El proceso educativo trabajará su contenido básico (la comprensión de la condición humana y de las posibilidades de superación de sus limitaciones culturales) no sólo para mejor comprenderla e intervenir en ella, sino incluso para “crear nuevas disposiciones mentales en el hombre, capaces de insertarlo mejor en su contextura histórico-cultural”, como ya afirmara Freire en 1958 (SECRETARIA, 1998, p.25). La educación social se caracteriza por el desarrollo de una mejor comprensión de la situación del ser humano en intervenir en él de forma transformadora en el sentido del crecimiento humano de la sociedad y del ser humano y, al intervenir en dirección al cambio social a favor de las mayorías sociales, humanizarse, y por tanto también crecer intelectualmente por el dominio mayor de los dispositivos de la cultura escrita alfabéticamente, hoy día es fundamental, y aún desarrollar las riquezas de su cultura oral. Ese horizonte conforma y sintetiza las finalidades de todo y cualquier proceso educativo.

Emerge así, como tarea central de los educadores y de las educadoras, escolares o no, al interior de esa percepción, la “dialogación con nuestra realidad o nuestro contorno social e histórico, como los objetivos fundamentales de nuestro espacio y de nuestro tiempo. Lo que más enfáticamente nos interesa, a

nosotros y a nuestra supervivencia histórica, de pueblo que viene su promoción de ser colonial a ser nacional” (SECRETARIA, 1998, p. 26). Promoción del ser colonial a ser nacional, en el caso de Brasil y de todas las regiones y países que se fueron constituyendo a partir de la primera globalización arrancada con el expansionismo europeo de fines del siglo XV y inicio del XVI.

Cualquier proceso educativo con esa población “tendrá que fundarse en la conciencia de esas realidades” y “no puede reducirse a un mero trabajo de alfabetización, o de simple suplementación, lo que sería negar la existencia de aquel primer aspecto general a que nos referimos (Id, p. 28). No puede reducirse a un mero trabajo de alfabetización o de simple suplementación. Por lo tanto, no se trata solamente de generar una capacidad mecánica de decodificación o de expresión en el lenguaje escrito. Sino proporcionar, con la adquisición de los mecanismos de la lectura y de la escritura en el código alfabético, el inicio de la ampliación del desarrollo de las competencias de la comprensión, interpretación, explicación, proposición e intervención de las/ en las realidades que educadores y educandos, además de estar insertados, son responsables por su transformación/ construcción y sus productos/ productores.

Establece así, ya en aquel momento, un principio pedagógico central. Principio que el debate de la intermulticulturalidad en la educación evidencia con mucha fuerza, confirmando no sólo su status de principio educacional, sino elevándolo a la condición de una práctica pedagógica que quiera ser coherente con la situación de diversidad cultural en que nos encontramos. En una palabra, ser auténtica. Por

2. Eso lo sabe hasta la Declaración Mundial de Educación para Todos.



lo tanto, como diría Paulo Freire, se quiere que esa práctica pedagógica sea auténtica en el locus en que acontece.

En la elaboración de esas hipótesis, se toma en cuenta, de manera especial, lo que nos parece ser el cierre de la propuesta pedagógica de Paulo Freire, las probabilidades que pueden tener los procesos educativos de contribuir para la construcción de la humanidad del ser humano, de todos los seres humanos en todos los cuadrantes de la pos modernidad mundo, en su integralidad. Entonces, la característica distintiva de cualquier actividad que se quiera educativa y su calidad académico-social será identificada en la contribución que sea capaz de ofrecer para el crecimiento humano integral de trabajadores y trabajadoras (por cuenta propia, empleados, desempleados) como seres humanos, en cuanto individuos y miembros de la humanidad. Esa contribución será validada, especialmente, en el desarrollo de sus competencias intelectuales e inserción en la transformación de las relaciones sociales predominantes que provocan las desigualdades económico-sociales y las exclusiones histórico-culturales (SANTOS, 1995).

Específicamente, tenemos que trabajar para que los procesos de escolarización de trabajadores y trabajadoras, a través de lo que en Brasil se denomina legalmente de **Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)**, en su calidad de Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media, tengan esa potencialidad.

Supongo que la garantía de esa escolarización, además de ser cuestión de justicia para con amplios sectores sociales subalternizados de nuestros países, crea un ambiente favorable a la escolarización de niños y adolescentes de esos mismos sectores. Esas condiciones y el involucramiento de los trabajadores y trabajadoras (por cuenta propia, empleados y desemplea-

dos) en esos procesos pueden permitir la lucha por hacer efectiva una sociedad democrática en la que se respeten y promuevan los Derechos Humanos de todas las personas de la pos modernidad /mundo.

Una democratización amplia, radical, profunda, consistente y creadora de las condiciones de desarrollo de la competencia humana de todos los seres humanos en todos los cuadrantes de la Tierra es más necesaria que nunca, dada la profundización y las sutilezas de las actuales dominaciones, desigualdades y exclusiones, en todas las dimensiones del ser humano y de las relaciones sociales. Democratización fundamental que implica una democratización cultural; mayor todavía, una nueva cara y un nuevo dinamismo para la cultura que, por su vez, no puede concretarse sin “una atención especial al déficit cuantitativo y cualitativo de nuestra educación” (FREIRE, 1967, p. 101) escolar que impiden, dificultan o contribuyen para la “creación de una mentalidad democrática” (Ib) caso los valores cultivados se ubiquen en los horizontes que este artículo sugiere.

De esa forma, un programa que se proponga garantizar las condiciones de la adquisición del código alfabético por los sectores subalternados, en los escenarios económicos y políticos, para que escriban y hagan circular - para que sean leídos y re-escritos - sus puntos de vista, valores, modos de actuar, y sentir, sus pensamientos, frustraciones, sus reivindicaciones, perspectivas, su poder, en fin, **su ser**, no puede dejar de examinar, en la cuestión de la educación de las sectores populares desde el punto de vista de la diversidad cultural, específicamente el problema de su escolarización.

Las gramáticas de la cultura escrita y de la cultura oral, aunque no sean completamente diferentes, separadas, son distintas y tienen lógicas diversas



(DERYCKE, 1999; ITURRA, 1997; REIS, 1997). La suposición es la de que los problemas de sus relaciones serán mejor comprendidos cuando son tratados desde la perspectiva de la interlocución entre diferentes culturas y las posibilidades de su diálogo. En realidad, las especificidades de la cultura oral relativas a la cultura escrita, en el interior de una misma cultura nacional, si no las vuelven dos culturas, nos permiten identificarlas como rasgos culturales bien marcados y de difícil diálogo, sobretodo si no estuvieren tematizadas las problemáticas de sus relaciones. En el límite, se trata de la adquisición de los elementos de otra cultura - la cultura letrada - por los portadores de una cultura predominantemente oral, aunque en el interior de una misma cultura nacional, pero extremadamente diversificada, como es el caso de Brasil, entre muchos otros países.

Existen múltiples y diferentes escrituras, así como diferentes lecturas de esas escrituras. Y los portadores de cultura predominantemente oral dominan varias escrituras y lecturas. En el interior de esa multiplicidad de escrituras y lecturas, conscientes de esa diversidad, los proponentes de un posible programa de escolarización popular, o de los sectores subalternizados de una sociedad, pueden querer (una vez que no es el objetivo de todo y cualquier programa de escolarización³) garantizar a sus diversos sujetos el dominio y desarrollos de los usos de los códigos de la escritura alfabética y de su lectura, articulados a las características culturales de las comunidades, incluso para una ampliación de su cultura en diálogo con otras culturas. Sin ignorar las varias tipos de escrituras y lecturas, quieren esos promotores garantizar el dominio de la escritura y de la lectura en el/ del código alfabético como instrumento y factor de desarrollo cultural y humano de sus adquirentes, a partir de sus propias

culturas sin desvalorizarlas, sino enriqueciéndolas. Me parece que es solamente desde esa perspectiva que se justifica un programa de escolarización elaborado y propuesto como política de educación escolar para las mayorías de las poblaciones de los países de la pos modernidad/ mundo.

Si un determinado programa desea realizar la adquisición/ dominio de los códigos de la lectura y escritura alfabéticas por los ágrafos de forma articulada a sus características culturales predominantes es porque sus proponentes/ promotores están convencidos de que se lee y se escribe, de manera más rápida, agradable y consistente, en el código alfabético, a partir de intereses/ sentidos de la vida real, a partir de universos significativos.

Por eso, un proyecto de letramento en el código alfabético tendrá que, necesariamente, considerar tres universos culturales básicos, cada uno con sus especificidades, en el interior del contexto cultural amplio en que se insertan. Esos universos culturales básicos se expresan por medio de distintos saberes, que podrán identificarse como saberes populares, científicos y mediáticos a ser trabajados en las escuelas.

Hay que articular esos saberes de tal manera que caracterice una situación de multiculturalidad e interculturalidad, no de mera yuxtaposición de culturas lo que se pueda identificar a unas como culturas importantes y a otras como subalternas, y por lo tanto sin interés para los procesos de escolarización. Pero sí culturas que tienen que dialogar e interactuar en la construcción de una nueva cultura.

Desde esa perspectiva, estamos desarrollando una propuesta pedagógica en el NUPEP/UFPE funda-

3. Saber entendido en el sentido propuesto por Lyotard (1990) que implica la cognición, la ética, la estética, la técnica y la política.



mentada en la concepción de educación derivada de Paulo Freire, en la cual encaramos como actividad cultural y de desarrollo de la cultura teniendo en vista la construcción de la humanidad del ser humano en sus diferentes caras: masculinas, femeninas, adultas, infantiles, juveniles, viejas, adolescentes, rurales y urbanas, rurbanas, negras, mestizas, blancas, entre tantas otras posibles identidades.

La hipótesis substantiva de su trabajo es que la diversidad cultural puede hacer posible un diálogo inter y intracultural en la construcción de procesos educativos con las capas populares o sociales subalternizados de las sociedades nacionales y de la sociedad mundial que respondan a los desafíos de la pos modernidad/mundo. Construcción de una educación escolar que, comprendiendo las diversas implicaciones de la diversidad cultural, trabaje hacia el diálogo entre las culturas (interculturalidad) por medio de su realización en la práctica pedagógica. Eso va a contribuir, a partir de la experiencia de la interculturalidad en las instituciones educativas, con la construcción de la multiculturalidad. Nuestra apuesta es que la multiculturalidad pueda venir a ser la característica fundamental de una sociedad democrática (SOUZA, 2002).

La educación, incluso la escolar, es encarada como un problema cultural, como una actividad cultural y un instrumento para el desarrollo de la cultura, capaz de contribuir para la democratización fundamental de la sociedad, de la propia cultura, y con el enriquecimiento cultural de sus diferentes sujetos, especialmente de los sujetos populares.

Desde esa perspectiva, reafirmamos, para que no queden dudas, lo que dijimos en este artículo y en varias escritos, que el contenido de los procesos educativos (**contenidos básicos de aprendizaje o con-**

tenidos educativos) es la construcción de la comprensión, de la interpretación, de la explicación de la realidad natural y cultural. Los instrumentos esenciales de aprendizaje (**contenidos instrumentales**) serán la expresión de las comprensiones en construcción por medio de los lenguajes verbales, artísticos y matemáticos. Los **contenidos operativos** serán la elaboración de proyectos de transformación social (proyectos de intervención social o proyectos de perfeccionamiento de las intervenciones en curso) en ámbitos y alcances lo más diversificados desde lo personal hasta lo internacional. Será garantizar a los educandos la competencia de la palabra, la palabra verdadera que es transformar el mundo. Como afirma Freire (1974, p. 92-93):

si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis; es transformar el mundo, decir la palabra no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por eso, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decir la para los otros, en un acto de prescripción, con el cual le roba la palabra a las demás.

Si es así, “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, y por lo tanto no se agota en la relación yo-tu” (FREIRE, 1974, p. 93). Y pasa a ser el diálogo el dispositivo de diferenciación pedagógica fundamental.

Desde el punto de vista didáctico, se trabaja con la idea de que el sujeto que aprende lo hace a partir de estructuras previas y de una manera activa, desde su cultura singular. No se pone solamente como receptor de informaciones. Reacciona y hace sus formulaciones. Por eso, los procesos de adquisición de la lectura y de la escritura del código alfabético deben tomar en cuenta varias dimensiones: la social, la



afectiva, la ideológica, la política, la personal, la gnoseológica y la pedagógica en la intersección, de los saberes populares, conocimientos científicos y saberes escolares atravesados por las influencias de la cultura de los medios. Por lo tanto, no se puede descuidar la cultura de los medios. Por lo tanto, no se puede descuidar los ámbitos socio-culturales; específicamente, los valores vividos por el sujeto que se va apropiar del código alfabético. Pues este solamente tiene sentido si lo ayuda a ampliar su lectura del mundo y de la palabra.

La oferta inicial debe coincidir con el nivel de desarrollo y la mentalidad de la comunidad en que se realizan los procesos de adquisición de la escritura y la lectura del/ en el código alfabético. Sea ese nivel considerado positivo, negativo, prejuicioso, retrasado o la condensación de las visiones escolásticas de escuela que la misma institución hizo con que los diferentes segmentos tuviesen sobre ella. Caso contrario, como ha comprobado el fracaso de tantos programas y proyectos, no avanzaremos en los objetivos explicitados por la escuela, casi como exclusividad de su actuación, sobretudo, para los años iniciales, pero no solamente. “Efectivamente, el **locus** natural y único para aprendizaje y desarrollo del código escrito sigue siendo, aún en esta sociedad del audiovisual y de lo inmediato, la escuela, y dentro de esta, privilegiadamente, la clase de lengua materna” (PEREIRA, 2001, p. 99).

Empero, si la escuela quiere cumplir adecuadamente esta tarea tiene que pasar por una profunda transformación. Tiene que reinventarse, como proponía yo en una entrevista en 1990. En esa ocasión, yo afirmaba que un programa de educación de adultos tan sólo tendría éxito si la escuela fuese repensada. Y agregaba que “es inútil hacer planes para el adulto analfabeto o poco escolarizado si la escuela sigue

distante de los niños, si continúa siendo una fábrica de analfabetos. Sería necesaria una transformación radical en la/ de la escuela, en la formación de profesores, para que respondieran a las exigencias del proceso alfabetizador. Lamento. Pero una vez más la meta establecida (en la Constitución Brasileña de 1988 y en la década de alfabetización de la Unesco) será desmoralizada” (SOUZA, 1990, p. 20-21). No tenía que ser adivino ni profeta para prever eso. Hoy, pasados trece años, esas afirmaciones son de una actualidad meridiana. Además, no se puede pensar en un programa de alfabetización, incluso para adultos, sin planificar la continuidad de su escolarización. El problema no es si el programa está elaborado para 3, 4, 5 meses o un año, si no si está planificada la continuidad del proceso de escolarización.

Sin embargo, no se puede confundir oferta inicial con meta a conquistar. Lo que se desea es que los participantes de un programa de alfabetización o de elevación de escolaridad puedan desarrollar al máximo su capacidad expresiva en la cultura letrada e interactuar con esta, para ampliar sus posibilidades de intervención en el mundo, construyendo su historia inseridos en la historia de la humanidad.

En ese contexto, la adquisición o ampliación del código alfabético para la escritura y la lectura es un problema epistemológico (producción y direccionalidad de la producción de conocimientos), político (implicaciones en lo que se refiere a autonomía, dominación, subordinación, opresión, apoderamiento y/o empoderamiento [empowerment] de los grupos sociales sin poder y de relaciones más amplias de poderes), social (interrelaciones macro y micro-culturales en que viven los sujetos aprendices y enseñadores) y pedagógico (la formación humana del sujeto humano en el confronto de culturas o rasgos sociales distintos).



Es posible hacer la reflexión política sin hablar de la adquisición de los códigos alfabéticos; la concientización se da en procesos de transformación cultural. La politización se hace a través de la acción organizada y no de las letras. Sin embargo, parece que las letras pueden contribuir para la comprensión de la política y de la economía para la concientización, así como para las transformaciones culturales necesarias, aunque el potencial político y económico del dominio de la lectura y de la escritura del/ en el código alfabético no esté evidenciado para las mayorías de la población mundial acompañada de sus carencias económicas, políticas, intelectuales y de prestigio social. Y más, hasta hoy la mayor parte de los gobiernos no ha efectivamente invertido en su escolarización. Con todo en el contexto actual, esa escolarización se está revelando para esas mayorías aún para la configuración pos modernidad/ mundo imprescindible, además de una cuestión de supervivencia y justicia social.

El sistema de significación (significados y sentidos), los procesos de su producción, sus producciones y reproducciones, a ser documentado en el código alfabético, sobretudo con las tecnologías más avanzadas de las telecomunicaciones, se vuelven insustituibles. Es una cuestión de supervivencia del ser humano y de consolidación o no de sus procesos de humanización. Sin construir los sentidos y significados para sus acciones, emociones y pensamientos, el ser humano se muere, incluso físicamente. Y los códigos alfabéticos contribuyen para esas construcciones, además de contribuir para que se vuelvan más complejas, enriquecidas y posiblemente ampliar su competencia comunicativa y de interacción. Es decir, construya su competencia humana.

Por otro lado, no se puede considerar a los analfabetos como incultos ni propiamente iletrados, y mu-

cho menos como carentes de sentidos y significados para sus acciones, pensamientos y emociones. Son analfabetos. O sea, no dominan el código alfabético para escribir y leer fluidamente. Conocen otras escrituras y aún la alfabética no les es totalmente extraña a no ser en determinados y delimitados grupos sociales en comunidades totalmente aisladas de una y otra nación.

En ese sentido, el trabajo del NUPEP/UFPE puede también contribuir para potenciar y concretizar la creación de la cultura del éxito escolar para los sectores populares a partir del actual debate sobre las posibilidades de la interculturalidad y probabilidades del multicultulturalismo. Es posible que la escuela no haya logrado tener éxito todavía, en lo que se refiere a garantizar el dominio del código alfabético a los/ por los sectores subalternizados de la población mundial, por haber considerado de forma insuficiente la cuestión cultural, específicamente las diferencias entre la cultura oral y la cultura escrita en la realización de las actividades pedagógicas escolares, incluso en el ámbito de una misma cultura nacional. Es preciso, pues, que la escuela se ponga en la perspectiva de la educación como procesos y experiencias de re-socialización de las culturas y de los seres humanos en las varias caras que adquieren de acuerdo a los distintos recortes de sus situaciones y condiciones interpersonales, comunitarias, nacionales e internacionales en respuestas a las socializaciones que vivenciamos en las situaciones afectivas. Los resultados de las socializaciones se fijan en nuestro inconsciente y para enriquecerlos es necesario cuestionarlos, a través de re-socializaciones a fin de volverlos críticos e inter/multiculturales. Democráticos. Humanos.



Referências Bibliográficas

- CENDALES, Lola. *Alfabetização alternativa: cambio en el contexto/ cambio en la estratégia. Alfabetização e cidadania 1*. Rio de Janeiro: RAAAB. 1994.
- DERYCKE, Marc. *Passage passants: entre oralité et écriture. Revue du CRE 16*. Université Saint Etienne. Centre Departamental de Documentation Pédagogique. France. 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1974.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e terra. 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1992.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1996.
- FREIRE, Paulo. *A educação de adultos e as populações marginais: mocambos*. (Maio de 1958). In: Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas. **O pensar e o fazer do Professor Paulo Freire**. Recife: CPF: Estudos e Pesquisas. 1998. p. 25-36.
- ITURRA, Raúl. *A oralidade e a escrita na construção social. Educação, Sociedade & Culturas 15*: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento. 1997. p. 7-20.
- LYOTARD, Jean-François. **O pensamento pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora. 1990.
- LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação**. São Paulo: Cortez. 1996.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares. *Os excluídos da escrita. Outras razões para o João (zinho) (não) saber ler. Educação, Sociedade & Culturas 15*: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento. 2000. p. 99-116.
- REIS, Filipe. Da antropologia da escrita à literacia: algumas reflexões sobre o estudo nacional da literacia. **Educação, Sociedade & Culturas 8**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento. 1997. p. 105-120.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construção multicultural da igualdade e da diferença**. Rio de Janeiro: Palestra no VII Congresso Brasileiro de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais Universidade Federal do Rio de Janeiro. 4 a 6 set. 1995.
- SOARES, Magda. *Em busca da qualidade na alfabetização. Em busca ... de quê?* In: ANPED. **Escola Básica**. Campinas/ Papyrus/ CEDES/ ANPED/ ANDES. P. 45-53. 1992.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEAL, Autêntica. 1999.
- SOUZA, João Francisco. *Os governos não levam a sério a alfabetização do adulto. Nova Escola V (38)*. São Paulo: abril 1990. p. 20-22.
- SOUZA, João Francisco. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez Editora. 2002.
- TORRES, Rosa Maria. *Apuntes de la Red. Alfabetização e cidadania 1*. Rio de Janeiro: RAAAB. 1994.

3. BRASIL: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA



María Nalva Rodrigues de Araújo*

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento de luta social que nasceu no Brasil no início da década de 80 com objetivos de pressionar pela realização da Reforma Agrária.

Isso significa modificar a estrutura da propriedade da terra; a subordinar a propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade. Também defende uma produção agrícola voltada para a soberania alimentar e o desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores e o desenvolvimento do campo, garantindo melhores condições de vida e acesso a todos, da educação, da cultura e lazer.

Dessa forma, o movimento caminha em direção à luta pela reforma agrária, compreendida como afirma Stedile (1997) *só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o sem terra da exploração do latifúndio... A reforma agrária é a junção destas duas conquistas, ter acesso a terra e ter acesso à escola, ao conhecimento, a educação.*

Assim, os Sem Terra entendem que o acesso a educação constitui um dos elementos fundamentais para a promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural das populações assentadas e acampadas. Além disso, contribui para a permanência e sobrevi-

vência dos trabalhadores e trabalhadoras no campo. A bandeira da educação no MST é parte da sua própria história, com suas lutas pela escolarização como um direito. A dinâmica é a mesma das atividades desenvolvidas pelas famílias dos sem-terra na luta contra a propriedade privada, pela destruição do latifúndio e para a conquista da posse e uso da terra.

Em outras palavras, são movimentos e lutas que se dão a partir das ocupações e expressam a necessidade coletiva e organizada de superar as condições de exclusão e miséria material e imaterial a que foram submetidas as classes trabalhadoras brasileiras.

A terra e a escola para os trabalhadores rurais organizados no MST são como direitos a serem conquistados, porque até hoje têm sido negados. Pois, tanto o latifúndio quanto o analfabetismo impedem a edificação de seres humanos livres e emancipados.

Os índices de analfabetismo no Brasil são bastante elevados, principalmente nas regiões mais pobres e nas áreas rurais. No meio rural brasileiro, a taxa de analfabetismo chega a 28,7% - maiores que nas zonas urbanas, que é de 10,3%.

Nos acampamentos e assentamentos do MST, conforme a última pesquisa do INEP, essa realidade não é diferente: cerca de 23% da população adulta é analfa-

* María Nalva Rodrigues de Araújo é integrante do Coletivo Nacional de Educação do MST, professora da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, doutoranda em educação pela FAGED/UFBA.



beta. O que tem sido diferente é a vontade e determinação dos milhares de homens e mulheres que organizados no Movimento se recusam a permanecer na condição de excluídos do acesso ao conhecimento.

Assim, nasce a educação de jovens e adultos no MST, ou seja, como uma necessidade de dar prosseguimento da luta pela reforma agrária em sua dimensão ampla. Diante dessa realidade, a seu modo e sem ser assistencialista, o movimento toma para si uma tarefa do Estado brasileiro, incorporando também essa modalidade de ensino em suas plataformas de lutas. O jeito de “lutar fazendo” é uma tática para cobrar do Estado brasileiro o seu dever constitucional.

Dada a realidade no campo e a ausência de políticas públicas para atender as demandas dos trabalhadores do campo, somados a necessidade de massificação da alfabetização nos assentamentos e acampamentos, *começamos a ter clareza de que sozinhos não conseguiríamos ir muito longe, era preciso buscar parcerias com outras organizações.*

Para isso, o Movimento iniciou e continua o trabalho com Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de convênios e projetos pontuais, com organizações não-governamentais (Ongs) e governamentais, como universidades, secretarias estaduais de educação e os ministérios responsáveis pela educação e desenvolvimento agrário¹.

Foi mais precisamente na década de 90 que delineamos as ações e linhas políticas² contra o analfabetismo, tanto na luta pelo direito/acesso, quanto no sentido de elaboração de uma proposta pedagógica³ própria para a educação dos jovens e adultos do MST.

A luta do MST, juntamente com outros movimentos sociais do campo, conquistou em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prone-ra)⁴. Por meio desse e outros⁵ programas pontuais, damos continuidade às ações de elevação da escolaridade dos jovens e adultos.

1. SA primeira dessas experiências realizou-se no MST RS e durou de 1991 a 1993; foi uma parceria entre o MST/RS e o Instituto Cultural São Francisco de Assis, com apoio do Ministério da Educação – MEC, da Cáritas e da Associação de Educação Católica - AEC. Este projeto envolveu 100 turmas de alfabetização. O valor histórico dessa experiência reside no fato de ter contado com a participação do mestre Paulo Freire no seu lançamento, quando ele fez a abertura oficial por ser a primeira experiência organizada pelo Movimento.

Outras experiências foram sendo desenvolvidas tanto em nível nacional quanto em nível dos Estados; nesse sentido, duas experiências foram significativas: em nível nacional, o primeiro convênio com o MEC, que durou de agosto de 1996 a junho de 1997, envolveu 500 turmas de alfabetização e, conseqüentemente, a formação e capacitação de 500 monitores de EJA. O nível dos Estados, a experiência pioneira foi com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná em 1996, envolvendo 100 turmas de EJA, e o convênio do MST com a Universidade Federal de Sergipe-UFS em 1995. Esta foi a primeira universidade brasileira a assumir parceria com o MST para realizar alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos. Fonte: MST, Caderno de Educação nº 11 Sempre é Tempo de Aprender.

2. Ver documento básico do MST, pp. 50-53.

3. O registro desta proposta encontra-se nos Cadernos de Educação: nº 3 Alfabetização de jovens e adultos: como organizar; nº 4 Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem; nº 11 Sempre é tempo de aprender e Somos sem terra, Caderno do educando.

4. O PRONERA é um programa do governo federal, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, desenvolvido em parceria com universidades, movimentos sociais do campo e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Desenvolve ações de alfabetização, complementação de escolaridade (do ensino fundamental ao superior) e formação dos educadores e coordenadores locais indicados pelos movimentos.

Em 1998, cerca de 52 universidades se mobilizaram nos 23 Estados onde o MST estava organizado, a fim de elaborar projetos



Os dados do setor de educação do Movimento revelam que o trabalho de educação de jovens e adultos se organiza anualmente em praticamente todos os Estados do Brasil, cerca de 20.000 alfabetizando, envolvendo cerca de 2.000 monitores/educadores.

Além da alfabetização, também se desenvolve programas de educação de adultos nos níveis fundamental e médio. A maior parte desses esforços se concentra nas Regiões Norte e Nordeste, onde os níveis de analfabetismo de jovens e adultos são os mais altos do País.

Mesmo com todo o trabalho realizado ao longo da nossa trajetória histórica, consideramos ainda muito grave a situação dos índices de analfabetismo em nossas áreas.

Desse modo, assumimos como questão de honra zerar o analfabetismo nos assentamentos e acampamentos do MST. Consideramos que o que temos feito ainda não foi suficiente para acabar com o analfabetismo em nossas áreas em todo o Brasil. Assim decidimos desenvolver uma grande campanha de alfabetização em nossos assentamentos e acampamentos nesses três anos entre 2007 e 2010.

Como movimento social, temos conhecimento dos limites impostos ao longo do processo histórico brasileiro pela falta de políticas públicas, mas ao mesmo tempo compreendemos que é preciso seguir com as condições que temos, reafirmando a necessidade de sermos criativos sem sermos omissos com relação ao papel do Estado brasileiro.

Isto significa dizer que é preciso continuar defendendo o direito de todos à educação/escolarização, mas ao mesmo tempo lançando mão de inúmeras

práticas educativas para tornar as áreas de reforma agrária territórios livres do analfabetismo.

O formato de campanha se fez necessário em função da gravidade da situação em que se encontra a educação no campo no Brasil. Os dados estatísticos demonstram que a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria – conforme fixado no inciso I, artigo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Cf. Brasil, MEC; 2005) –, não vem sendo cumprida no campo.

Os dados indicados na Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, do Ministério da Educação, em 2004, revelam que a taxa de analfabetismo nas áreas de reforma agrária é de 23% contra 28.7% do restante do campo brasileiro.

Os dados nos levam a considerar que o trabalho realizado pelos movimentos sociais, mesmo sob condições adversas, tem contribuído para a diminuição dos índices de analfabetismo no campo.

O Movimento parte do pressuposto de que o Estado sozinho não tem conseguido realizar esta tarefa. A mobilização pela garantia do direito à educação, ao conhecimento, somado à luta pela terra e pela dignidade, é um passo fundamental para construir efetivamente a emancipação dos trabalhadores do campo e da cidade.

Por meio do acesso ao conhecimento, pode-se viabilizar com mais qualidade a formação técnica e política demandada pelo MST para promover o desenvolvimento econômico, social e cultural no campo brasileiro.

para o PRONERA. Delas, apenas 7 foram contempladas devido aos cortes federais dos recursos. De qualquer forma, esses convênios ajudaram a impulsionar a EJA no MST com cerca de 7.000 educandos. Fonte: MST Caderno de Educação nº 11.

5. Na atualidade o MST desenvolve ações de EJA em programas como Saberes da Terra, Brasil Alfabetizado, bem como programas em níveis dos Estados.



Todos os assentados e acampados estão nessa luta para transformar os assentamentos e acampamentos em áreas livres do analfabetismo e seus educadores, dirigentes, coordenadores dos setores, professores das escolas públicas dos assentamentos, pais, estudantes dos cursos formais, das escolas de educação média dos assentamentos foram convocados para essa tarefa.

O movimento tem clareza que as barreiras para a realização de uma educação consistente e de qualidade no meio rural são muitas: desde a falta de infraestrutura adequada para desenvolvimento das aulas, o acesso às localidades, as verbas insuficientes, que muitas vezes atrasam, até a formação dos professores, e tantas outras constatadas pelo MST ao longo dos seus 23 anos de história.

Essa constatação exige esforço, persistência e dedicação de quem ousa acreditar e colocar em prática ações que proponham vencer as várias formas de dominação. As ações do MST se inspiram na afirmação de Freire (1980, p. 27), quando ele diz que o

(...) utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar; o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante anunciantes. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

Ao ousar alfabetizar os adultos, elevar sua escolaridade tendo como horizonte não apenas a qualificação para a força de trabalho, o MST demonstra que a emancipação não se dará apenas através da conquista econômica. É necessário também haver elevação cultural e formação de consciência, demonstrando assim a ampla função da educação e da escola para o Movimento, porque sempre é tempo de aprender e sempre é tempo de ensinar.

Objetivos da campanha de alfabetização no MST

- Desencadear um amplo processo de alfabetização de todos os jovens e adultos que não tiveram acesso à leitura e à escrita nos assentamentos e acampamentos coordenados pelo Movimento em todo o Brasil.
- Contribuir para que todos os assentamentos e acampamentos do MST se tornem territórios livres do analfabetismo.
- Propiciar a elevação do nível de consciência social, política, ideológica e cultura dos Sem Terra.
- Mobilizar os adultos para superar a visão fatalista de que “papagaio velho não aprende mais falar” e reafirmar a idéia de que Sempre é tempo de Aprender.
- Buscar apoio junto a outros movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais.
- Continuar a luta pelo direito ao estudo, como direito nosso e dever do Estado.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- STEDILE, João Pedro, *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MEC, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 1996*, Brasil: 2005.
- MST, Caderno de Educação nº 11, *Sempre é Tempo de Aprender*. São Paulo: 2004.
- _____, *Campanha Nacional de Alfabetização no MST*, São Paulo: 2007.
- VARGAS, Maria Cristina, *Por um Brasil Sem analfabetismo*. In: *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, nº 270. São Paulo: 2007.

4. COLOMBIA: A PROPÓSITO DE UNA EXPERIENCIA RECIENTE



Lola Cendales G. - Germán Mariño S.*

PARA EMPEZAR

Un hecho que expresa la exclusión y marginamiento social es el referido al analfabetismo. Situación que iniciado el siglo XXI sigue afectando al país (7.6% tasa nacional) y a la ciudad (aproximadamente 2.5%)¹.

Tal problemática ha sido, por lo general, la “Cenicienta” de los programas educativos, asignándoles cada vez menos atención, a pesar de que paradójicamente la situación se torna todos los días no sólo más numerosa sino más compleja, por circunstancias sociales tales como el desplazamiento hacia la ciudad capital de grupos poblacionales provenientes en especial de sectores rurales o de lugares de la geografía nacional con bajos niveles de desarrollo social y alta pobreza (causado en especial por el conflicto armado) y el aumento de la deserción escolar de jóvenes que terminan aburriéndose de las rutinas escolares o que de manera temprana se ven obligados a vincularse al mundo laboral.

En consecuencia, se hace necesario tener una política, hacer propuestas que conduzcan a identificar y eventualmente apoyar las iniciativas existentes y además recoger sugerencias de posibles nuevos caminos que permitan, dentro de un marco de austeri-

dad y urgencia, implementar proyectos con el mayor impacto posible sobre estos grupos excluidos de alternativas educativas y en condiciones de vulnerabilidad dada su condición de analfabetismo.

El objetivo del presente artículo es compartir con los lectores apartes de la experiencia de capacitación y formación de alfabetizadores y alfabetizadoras que participaron en el “Programa de Educación para jóvenes y adultos”, adelantado por la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. (2006 - parte de 2007).

La experiencia se realizó con dos grupos distintos: el grupo piloto y el grupo ampliado.

1. El grupo piloto estuvo conformado por once personas, que fueron seleccionadas y pagadas por la Secretaría de Educación; cada uno de ellos y de ellas tuvo que ubicar a las personas analfabetas (30), organizarlos en dos grupos ya conseguir los sitios para alfabetizar.

La formación se realizó durante todo el proceso (este grupo no recibió una capacitación previa) y se utilizó como herramienta básica la elaboración y socialización del diario de campo y como una de las estrategias la elaboración de cartillas diferentes para grupos poblacionales diferentes.

* Educadores e investigadores de Dimensión Educativa.



2. El grupo ampliado estuvo conformado por cuarenta organizaciones comunitarias y ONGs que respondieron a la convocatoria y fueron pagadas por la UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, entidad contratada por la Secretaría para asumir el proyecto de alfabetización). La responsabilidad en este caso fue de la organización u ONG que como condición, debía tener presencia activa y reconocimiento en la zona donde estaba la población analfabeta.

La formación previa (durante el proceso de organización) la hizo la UNAD; la formación permanente ligada a la práctica alfabetizadora la realizó Dimensión Educativa; para esta última, se elaboraron materiales sobre temas específicos y se dieron orientaciones para que cada organización u ONG, teniendo en cuenta sus objetivos y la población atendida, hiciera sus propios materiales (cartillas).

En ambos casos (grupo piloto y grupo ampliado) la formación se realizó en la modalidad de: encuentro-taller de tres horas a la semana durante cinco meses.

A continuación presentamos apartes de las “Memorias”¹ del proceso mencionado.

LA FORMACIÓN LIGADA A LA PRÁCTICA

1. Con el grupo piloto

La formación se desarrolló durante todo el proceso de alfabetización, su eje fue el trabajo de los alfabetizadores y su objetivo dar elementos conceptuales y

metodológicos para alfabetizar a personas jóvenes y adultas.

La formación en la fase ampliada tuvo como antecedente inmediato la formación del grupo piloto, con el cual se desarrollaron prácticamente los mismos temas. Sin embargo, hubo dos aspectos que se desarrollaron sólo con el grupo piloto:

1. Con la idea de hacer de la alfabetización un espacio de investigación, se implementó el diario de campo, cuya socialización era la base para la reflexión sobre la práctica.
2. Una de las estrategias implementadas fue la conformación de grupos por poblaciones atendidas. La propuesta de alfabetización implicaba unificar el método y diversificar los contenidos; por esto se trabajaron tres subgrupos: cárceles (dos cárceles para varones y una para mujeres); pobladores barriales (en los cuales había grupos de tercera edad) y vendedores ambulantes; el grupo de la ladrillera no surgió desde el inicio y fue trabajado por una sola alfabetizadora. Esta estrategia facilitó la contextualización de los análisis de la realidad, la construcción de temas y oraciones generadoras y elaborar sobre la marcha las “cartillas” con nombres y temáticas diferentes sobre la base de una secuencia silábica dada.

Según los alfabetizadores y alfabetizadoras, la formación no se dio sólo en las sesiones previstas para tal efecto, la verdadera formación se dio en la experiencia alfabetizadora que también, si no hubiera sido reflexionada, se hubiera perdido en gran parte.

1. Programa de Educación para Jóvenes y Adultos - Alfabetización. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Secretaría de Educación. Bogotá, mayo de 2007.



2. Con la fase ampliada

Objetivos, contenidos y metodología de la formación

La formación ligada a la práctica se hizo sobre la base del trabajo organizativo y formativo realizado por la UNAD y en la experiencia que dejaba el grupo piloto. Mediante la formación se buscó cualificar el trabajo, contextualizar la propuesta y garantizar la participación de las organizaciones y los alfabetizadores en su construcción. Hacer del análisis de la práctica el eje del trabajo. Las estrategias básicas fueron: 1. El encuentro semanal; 2. Los materiales de apoyo, fundamentalmente: αβ Hojas Incompletas. Sin embargo, no todos los temas se trabajaron con este material.

Habría que precisar que los temas no se trabajaron necesariamente en la secuencia que se presenta a continuación (Ver en lapágina siguiente), y no todos se trabajaron con el apoyo de un fascículo. Algunos temas se desarrollaron en una sesión, otros en varias. Hubo sesiones que se dedicaron a identificar la problemática que se estaba presentando, analizarla colectivamente y plantear posibles soluciones; por ejemplo, las consecuencias de las vacaciones de fi-

nal de año, a mitad del proceso; problemas de aprendizaje, etc.

1. Dado que algunas organizaciones ya tenían los grupos de personas que querían alfabetizarse y veían la posibilidad de comenzar antes de que se iniciara formalmente el proyecto, se realizó un taller donde a partir de explicitar el sentido y los objetivos de la alfabetización y de la propuesta metodológica, se elaboraron (por organización) unidades de aprestamiento y las tres primeras unidades de “la cartilla” con las cuales los alfabetizadores podían trabajar mientras llegaba la cartilla.
2. Se realizó un sondeo de necesidades de alfabetización, a partir del cual se elaboró un plan que contemplaba el desarrollo de temáticas previstas y espacios para trabajar problemas que surgieran en la práctica.
3. Se decidió hacer una serie de fascículos temáticos cuya característica fundamental era que fueran cortos; es decir, que plantearan lo esencial y quedaran abiertos a la participación de los alfabetizadores. Por esto se denominaron αβ Hojas Incompletas.

Temas que se trabajaron sin el apoyo de fascículo

Contenido	Metodología
1. Análisis del analfabetismo e intencionalidad de la alfabetización en el marco de la Educación Popular.	• Exposición • Planteamiento de los participantes al respecto. • Este tema se desarrolló al comienzo y se retomó en algunas sesiones, para no perder de vista el sentido ético-político de la alfabetización.
2. La lectura y la escritura Conceptualización	• Exposición y análisis de las experiencias de los alfabetizadores.
• Las habilidades comunicativas: leer-escribir, escuchar y hablar.	• Presentación, comentarios y realización de ejercicios.



- La cartilla - Estructura general - Tipos de unidades. - Selección de temas y secuencia silábica. - Metodología... - Otros materiales de apoyo.	- Búsqueda de alternativas. - El tema se abordó en varias sesiones.
3. Alfabetización de personas con limitaciones.	El tema fue trabajado por un especialista.
4. La continuidad de la alfabetización.	Explicitación de las posiciones y acciones de cada organización.

Temas que fueron trabajados con el apoyo de las “Hojas Incompletas”



HOJAS INCOMPLETAS - Formación-Capacitación

Contenido	Metodología
1- La organización - Los no inscritos. - Inscritos y alfabetizados. - La organización de los grupos, subgrupos, monitores... - Articulación con las familias y con otros programas.	Identificación de los problemas organizativos que se estaban presentando. Lectura comentada del documento para complementar el análisis y la búsqueda de soluciones.
2- Historia de la escritura Presentación de un trabajo de indagación inspirado en las propuestas de Emilia Ferreiro.	Presentación de la investigación. Relación con el trabajo que realizan los alfabetizadores(as).
3- Oraciones generadoras ¿De dónde extraer las oraciones generadoras? - Oraciones generadoras y problematización - Oraciones y palabras generadoras. - Elementos a tener en cuenta en la elaboración de oraciones generadoras.	Lectura comentada del documento. Elaboración de oraciones por grupos. Análisis en plenaria.
4- Consideraciones pedagógicas - Alfabetización: significación y comunicación. - Contextualización.	Reflexión sobre el sentido y la función de la alfabetización.
5- Actividades de lectura y escritura Para recrear y complementar.	- Socialización de actividades ligadas a la lectura y la escritura. - Lectura de las actividades sugeridas. Ejercicio por grupos para recrear las actividades.



6- El diálogo • La propuesta de Freire • Reflexión pedagógica Algo más que intercambio de saber. Entre arte y pedagogía Relaciones de poder Conflicto.	• Exposición de los planteamientos de Freire respecto al tema. • Lectura por grupos del documento. • Presentación en plenaria de las ideas fundamentales y de ejemplos extraídos del trabajo.
7 y 8- Las matemáticas Descripción breve de algunas corrientes: • Desde la temática tradicional hasta la propuesta constructivista. • Educación matemática con y sin problematización de las ideas previas.	• Lectura comentada del documento. • Ejercicios de ejemplificación. • Ejercicios de aplicación por parte de los alfabetizadores.

LA CARTILLA INCONCLUSA Y LA FORMACIÓN DE ALFABETIZADORES

En principio, todos reconocen la necesidad de que los textos tengan sentido para los educandos, pero aunque ya no se incluyen oraciones infantiles (mi mamá me mima y mi papá fuma pipa...), los contenidos se encuentran completamente alejados de la vida cotidiana de los adultos. Pareciera que aquel planteamiento según el cual la alfabetización se encuentra íntimamente articulada a la lectura de la realidad, es tan solo una frase vacía.

Uno de los incuestionables aportes de Freire es su crítica a la pretendida universalidad (y neutralidad) de los contenidos, elaborados desde los escritorios de los especialistas. Las experiencias donde él inicialmente participa generan materiales locales, producto además, de la inmersión dentro del mundo de los alfabetizandos. Son verdaderas lecciones de etnografía donde el educador intenta “ponerse en los zapatos del otro”.

En la mayoría de proyectos de alfabetización en los cuales hemos participado, conjuntamente con un equipo local, se seleccionaban las temáticas, las ora-

ciones y las palabras con las que se enseñaba a leer, teniendo el protagonismo las personas “metidas en el barro”, que no sólo se encontraban comprometidas con la suerte de los alfabetizandos sino que conocían profundamente sus problemas y sus sueños. Eran, entonces, cartillas construidas “a la medida”.

Ya en este momento estamos convencidos que la “aventura” de pedir a los equipos locales crear los textos de su propia cartilla, claro está, sobre unas bases dadas, no es ninguna locura sino una oportunidad y una necesidad.

Las cartillas elaboradas en este caso se inscriben en la línea señalada: se propone que el equipo se encargue de la tarea alfabetizadora defina los contenidos de la cartilla, previa una capacitación, seguida de un acompañamiento y sobre la base de una propuesta metodológica y una secuencia silábica dada.

Los alfabetizadores deberán integrarse a la reflexión y serán un apoyo en el trabajo, pero es el equipo local, en últimas, el encargado y responsable de su elaboración e implementación.



Los materiales, en este caso “la cartilla” no pueden elaborarse sin tener en cuenta la concepción y los objetivos de la alfabetización y las características de los alfabetizadores. Los colegios que tienen educación para personas jóvenes y adultas disponen de maestros, que si bien no tienen formación específica, apelan a sus conocimientos y a los materiales utilizados en educación para niños; pero cuando la alfabetización se hace por fuera de la escuela, esta tarea la asumen personas que no son maestros(as) y que por tanto, requieren formación y materiales de apoyo. Este fue el caso de la experiencia que nos ocupa.

La idea era que la cartilla fuera el resultado del trabajo realizado por los grupos (vendedores ambulantes, pobladores barriales, cárceles); sin embargo, el hecho de que los grupos no eran homogéneos (no todos ingresan al tiempo ni todos van al mismo ritmo), que la propuesta como estaba pensada generaba problemas logísticos y que el trabajo estaba proyectado a cinco meses, llevó a tomar la decisión de elaborar un borrador completo que se constituyó en el material de apoyo básico para el trabajo de los alfabetizadores.

Dado que era una cartilla inconclusa, los temas se siguieron debatiendo y construyendo por grupos en las sesiones de formación y capacitación.

Con el grupo ampliado, cada organización u ONG elaboró su cartilla teniendo en cuenta los objetivos institucionales y las características de la población participante.

Nombres de algunas cartillas:

- Todavía estamos a tiempo
- Realizando sueños

- Nunca es tarde (grupo de la tercera edad)
- Chihuahua (luna ondulante)
- ABC Mandela (Cárcel Modelo)
- HELIOIS ALFA (Ladrillera Helios)
- Bajando Bandera (vendedores ambulantes)
- Encontrándonos
- Nuevo Amanecer
- Andando
- Turmequé
- Echando para adelante

Ejemplo de algunas unidades:

La preparación

Las primeras unidades son de preparación a la lectura y la escritura para quienes hasta ahora se inician, pero se pueden obviar con personas que ya saben escribir algo o se pueden reubicar o ampliar en los casos que se considere necesario. Un ejemplo de ellas se ve en la siguiente página (Nº 1).

Actividades de escrituras no alfabéticas

Actividades de ampliación que plantean lecturas sobre escrituras no alfabéticas tales como: gestos, colores, etc., y elementos de la historia de la escritura. Ejemplo Nº 2.

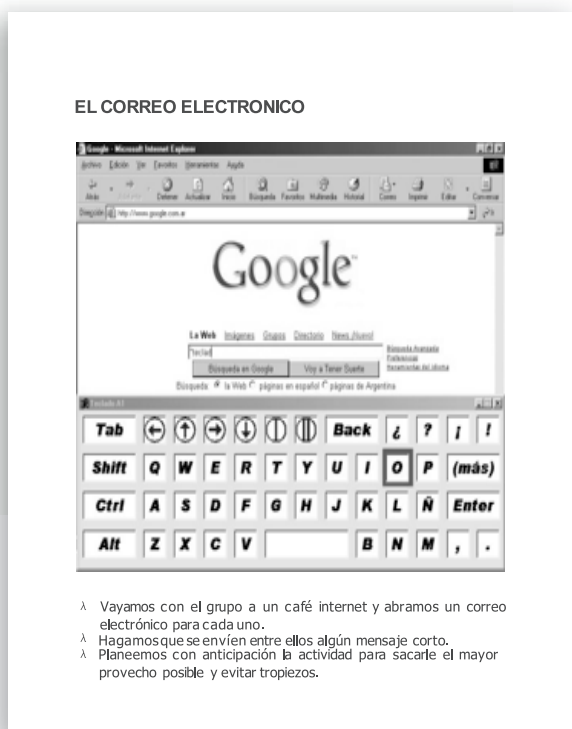
Lecturas para ser escuchadas: puentes con la oralidad

Lecturas para escuchar que serán leídas en voz alta por los alfabetizadores y que deben constituirse en una motivación para leer. Se espera que los alfabetizandos lleguen a leerlas por su propia iniciativa. Ejemplo Nº 3.



Las actividades extracurriculares

También se insinuaban actividades extracurriculares como ir a las bibliotecas, organizar paseos y acercarse a los *café internet*.



Las actividades ligadas al uso (por fuera de la cartilla)

A lo largo de la cartilla se sugieren algunas actividades relacionadas con el uso de la lectura y escritura (leer recibos, letreros de los buses, escribir mensajes...) que el alfabetizador podrá desarrollar en el momento que juzgue conveniente y convertirlos en parte importante del proceso.

MONITORES Y MONITORAS

La formación en la práctica, orientada por los alfabetizadores

Alfabetizar a un grupo de personas jóvenes y adultas, requiere en algunos momentos de atención personalizada; esto hizo que en la práctica surgieran los monitores y monitoras, que son quienes ayudan al alfabetizador(a) en su trabajo. En la experiencia de alfabetización (objeto de esta memoria), se encontraron varios tipos de monitores.

- Acompañantes de padres o abuelos. Eran niños y jóvenes que llegaban sin ninguna pretensión de colaborar, pero poco a poco, ayudando a sacar punta a un lápiz o ayudando a recortar unas letras, se fueron integrando y los adultos les mostraban lo que estaban haciendo o les preguntaban.

“Un día yo llegué tarde porque tuve que hacer una diligencia y cuando llegué encontré que los niños (de 5° y 7° grado les habían puesto una tarea a los adultos.” (Alfabetizadora).

“Al principio le ayudaba sólo a mi abuelita, pero ahora a todos; yo les digo así con paciencia y ellos me quieren”. (Niña de 5° grado).

- 2- Estudiantes de secundaria: algunos lo hacen por colaborar, porque son alumnos del colegio donde se alfabetiza o de un colegio muy integrado a la organización que alfabetiza; otros, por cumplir con el servicio social.

“Estos jóvenes aportaron alegría, entusiasmo al grupo! Los adultos se motivaron porque se sentían mejor atendidos. Era una atención personalizada. Además era inte-



resante porque ellos se ingeniaban diferentes maneras de orientar y se generaron afectos de parte y parte.

Los jóvenes de alguna manera también se alfabetizaron en los temas que se abordaron en los diálogos, porque se notaba que tenían muy poca información”. (Alfabetizador).

- 3- Líderes que surgen en el mismo grupo. Generalmente son alfabetizandos que saben un poco más y que resultan enseñando como les enseñaron a ellos.

“Con la ayuda de Doña Cecilia (de 54 años), Rodolfo deletrea, don Tomás distingue la k de la q y Doña Adelina reconoce las vocales, ella lo hace a su manera. Yo por ejemplo le propongo algo y ella les explica de una forma tan amena, como lúdica. Yo con ella siento que soy mejor alfabetizadora”. (Alfabetizadora)

- 4- Personas vinculadas a la organización que venían alfabetizando o realizando otras actividades de apoyo a la organización.

“La señora que antes de iniciar este proyecto se encargaba de la gimnasia y alfabetizaba se integró y según dice ha mejorado la metodología. Ella se preocupa porque aprendan y a veces se lleva a las personas a su casa para adelantarlas. Ella no gana nada; y es la que está pendiente de los refrigerios y de “ponerlas a sudar!”. (Alfabetizadora).

- 5- Profesionales o estudiantes universitarios amigos de los alfabetizadores y jóvenes vinculados a programas de la alcaldía.

“Mi amigo me contó lo que estaba haciendo, entonces yo quise ayudarlo; al princi-

pio me sentía como extraño, pero al final la experiencia resultó muy interesante”. (Estudiante universitario).

Los monitores y monitoras se hicieron en la práctica, atendiendo las orientaciones de los alfabetizadores; sólo los(as) jóvenes que prestaban su servicio social recibieron formación en el colegio antes de colaborar como monitores.

Los monitores y monitoras apoyaron al alfabetizador revisando tareas, colocando muestras en los cuadernos, leyendo y desarrollando algunas lecciones de la cartilla, en ejercicios de matemáticas, haciendo dictados, colaborando en actividades de integración. En el penúltimo mes en que se hizo un plan para “intensificar” el trabajo, los monitores(as) fueron de gran ayuda para los alfabetizadores(as). Al finalizar la formación-capacitación se les hizo un reconocimiento. Algunos estuvieron presentes y expresaron lo que para ellos había significado la experiencia.

Alfabetizar a un grupo de 8-15 personas como fue el caso de la experiencia objeto de esta memoria es una tarea difícil para un solo alfabetizador. De hecho, desde un primer momento se van a evidenciar diferencias que obligan, por lo menos, a subdividir el grupo entre quienes no saben nada y quienes ya saben algo; siendo posible que haya algunas personas que ya leen y escriben; esto sin contar con los que se integran después de haber iniciado, los que por razones de salud o trabajo se ausentan por varios días y los que tienen problemas de aprendizaje. Lo anterior sumado a que estas personas puedan garantizar la continuidad del trabajo, hace que la vinculación de los monitores sea una necesidad.

Lo más aconsejable entonces sería: tener en cuenta y trabajar esta estrategia desde el comienzo, estable-



ciendo vínculos con los colegios del sector, con familiares de los adultos, con personas de las organizaciones u otras instancias y asumir su capacitación (inicial y ligada a la acción) a través de los alfabetizadores.

Evaluación de la formación-capacitación por parte de los alfabetizadores

El espacio semanal para reflexionar sobre el trabajo que se estaba haciendo fue muy importante, no sólo por los temas que se trabajaron sino por el encuentro, por sentirse parte de un grupo, por el intercambio de experiencias, *“todos(as) aprendimos de todos(as)”*.

Las sesiones de formación y capacitación fueron útiles porque algunas dificultades se pudieron resolver gracias a las reflexiones, comentarios y discusiones que se dieron en este espacio. *“Porque se dieron conceptos y herramientas para el trabajo”; “la forma de llevar las sesiones los asesores fue muy formativa y que ellos fueran personas con experiencia daba seguridad”*.

La formación permitió “clarificar enfoques”, “fortalecer el sentido ético del trabajo teniendo en cuenta el entorno”, aproximarse al pensamiento de Freire para tenerlo en cuenta en el trabajo. *“Haciendo un balance no se quién aprendería más, si ellos (alfabetizando) o yo”*.

Las “Hojas Incompletas” ayudaron a centrar el tema, sirvieron como material de consulta: *“incluso yo les leí algunas al grupo (alfabetizandos) y las comentamos”; “yo las tengo en mi biblioteca”*.

Los alfabetizadores sugirieron: trabajar más algunos temas como las matemáticas e incluir otros como prevención de accidentes, medio ambiente, la pro-

blemática social..., y dinamizar más algunas sesiones y tener en cuenta algunos problemas que se presentaron y que afectaron el proceso: la falta de compromiso de algunas organizaciones con la formación; la impuntualidad o ausencia de algunos alfabetizadores; no tener en cuenta desde el comienzo la continuidad del proceso.

Haber tenido un espacio semanal para encontrarse, compartir y analizar la práctica fue un gran logro, pues por una parte evitó caer en el activismo propio de una tarea tan demandante y, por otra, generó sentimientos de identidad, solidaridad y cualificó a los alfabetizadores y por consiguiente el trabajo que realizaron. Para las instituciones involucradas también fue un reto y un motivo de aprendizaje.

Para finalizar, y aunque nos sentimos repitiendo cosas ya dichas, nos parece necesario insistir en la necesidad de reconocer y valorar todos los esfuerzos que se hacen para enfrentar el problema del analfabetismo. Sin embargo, nos parece que esos esfuerzos expresados en proyectos o propuestas de alfabetización deben tener en cuenta, entre otras cosas:

- 1- Partir críticamente del acumulado que existe sobre el tema en cada contexto: conceptualizaciones, experiencias, propuestas metodológicas...
- 2- Tener como eje fundamental del trabajo la formación de los alfabetizadores y alfabetizadoras.
- 3- Hacer de la alfabetización un campo de investigación educativa y pedagógica. Sólo así podremos tener posturas críticas frente a las diferentes propuestas, tomar decisiones y cualificar el trabajo que hacemos con y por todos aquellos que el poder convierte en minorías.

5. CUBA: EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN AYER Y HOY



Dr. Jaime Canfux Gutiérrez*

Génesis y desarrollo de la alfabetización en Cuba

La Gran Campaña Nacional de Alfabetización de 1961 tuvo sus antecedentes en la época del colonialismo español. El proceso de alfabetización se remonta a las luchas mambisas¹ por la independencia. En la formación de la creciente nación cubana ya iban surgiendo las raíces de una tendencia para la alfabetización que vinculaba el aprendizaje de la lecto y la escritura a la formación de valores patrios y al desarrollo de una conciencia de participación directa en la vida política, económica y social del país.

Pedagogos y pensadores cubanos como Ramón Roa, Rafael Morales y González (Moralito) prepararon cartillas en las que predominaban nuevas concepciones pedagógicas para dar conocimientos de la lectoescritura a quienes no sabían leer ni escribir y ejercitarlos, principalmente, en el conocimiento de los valores patrios y de las leyes penales y políticas.

Posteriormente en 1896 con la publicación “El Cubano Libre” se editó la cartilla y diversas instrucciones con intenciones de realizar la alfabetización.

Estos cubanos buenos estaban conscientes de que saber leer era el medio más seguro de crear hombres útiles a la Patria. Es por ello que Moralitos en el mes de abril de 1866, fundó la escuela “El Progreso”, para ofrecer gratuitamente clases de lectura, escritura y aritmética. Esta escuela fue cerrada por presiones del Gobierno Español y no pudo dar salida a sus impulsos hasta estar en los campos de Cuba Libre desde donde le escribió a su novia, herido, asegurándole que había confeccionado una cartilla con la que se podía leer en menos de dos meses.

En Cuba desde su génesis como nacionalidad (durante la colonización española) hubo patriotas prominentes y hombres prominentes de la burguesía criolla a los que se les reconoce entre otros méritos, sus esfuerzos por fomentar la cultura pública. La mayoría de ellos integraban la Sociedad Económica de Amigos del País, la que estaba integrada también por ilustres pensadores cubanos como fueron José Agustín Caballero, Félix Várela, José de la Luz y Caballero. La figura más relevante dentro de esos cubanos buenos fue José Martí (1853-1895). Todos tenían ya un aval pedagógico cuya esencia común radicaba en la idiosincrasia cubana.

* Especialista de Alfabetización y Educación de Adultos.

1. Luchas mambisas: En las guerras de independencia de Santo Domingo y Cuba en el siglo XIX, se llamaron “mambises” a los insurrectos contra España, de ahí que cuando se hace referencias a las luchas insurreccionales de la época se les llame luchas mambisas.



La lectura de los datos recopilados en el censo de población de 1953 arrojó que el 23,6 % del total de la población era analfabeta. Las zonas urbanas mostraban el 11 % de analfabetos, contrariamente al 41,7 % que presentaban las zonas rurales, aunque en muchas zonas apartadas la tasa de analfabetismo era de un 80 o un 90%.

Como se ha podido evidenciar en los estudios realizados por especialistas de diferentes lugares del planeta, esos datos estadísticos corroboran claramente la regularidad que se mantiene de que son las personas de las áreas rurales las que más sufren el estigma del analfabetismo. Cuba no era la excepción, los números del censo muestran las diferencias que existían entre las provincias y se destaca más este aspecto si se establece una comparación entre el campo y la ciudad como se comenta en el párrafo anterior.

En consecuencia con todos los postulados del Programa del Moncada² durante la lucha insurreccional, de 1956 a 1959, el Ejército Rebelde organizó la educación en pleno monte y en las zonas liberadas. El campesino cubano que tradicionalmente exigía a los gobiernos la atención educacional y sobre todo la presencia del maestro, pudo ver una respuesta pronta gracias a los esfuerzos que realizaron los rebeldes, que en plena guerra organizaban la enseñanza y garantizaban escuelas y maestros. Esta política se aplicó en todas las zonas montañosas, pero fue en el Segundo Frente Oriental “Frank País” donde se logró un mayor grado de organización y de institucionalización.

Según los testimonios planteados en la publicación “La labor educacional en el Segundo Frente “Frank País”³ durante la etapa insurreccional”, la alfabetización tenía como objetivo que las tropas aprendieran a leer y a escribir adquiriendo cultura y tomaran conciencia de que debían prepararse para la gran tarea que comenzaría después del triunfo revolucionario. El interés por la superación cultural y el amor a la Patria fueron entonces los fundamentos de la preparación ideológica del Ejército Rebelde.

Simultáneamente se desarrollaron otros esfuerzos por alfabetizar, entre los que se encontraba la Campaña de Alfabetización organizada por el Concilio de Iglesias Evangélicas que utilizó la cartilla “Leer, Vivir y Servir”.

En 1960 en el Mensaje Educacional al Pueblo de Cuba, el Gobierno Revolucionario denuncia el grado patético de 56 años de explotación:

800 mil niños de 5 a 15 años sin escuelas.

Más de medio millón de jóvenes en edad de asistir a centros de enseñanza media, que no recibían los beneficios de esa enseñanza (el 85 por ciento de jóvenes de 15 a 19 años de edad).

Dos millones entre adolescentes y adultos analfabetos y semianalfabetos.

Cuba, en el año 1958, heredaba del pasado una situación general deprimente dada por el robo del presu-

2. Se ha llamado Programa del Moncada al alegato en defensa propia que hizo el Dr. Fidel Castro en el juicio a que fue sometido en el tribunal de Santiago de Cuba en el año 1953. Este alegato conocido por la “La Historia me Absolverá” se declaró fuera el Programa Revolucionario a desarrollar en la primera década de la Revolución. Actualmente se ha cumplido en todas sus partes.

3. De los Santos, Asela: *La labor educacional en el Segundo Frente Oriental “Frank País”*. Edit. Pueblo y Educación



puesto dedicado a la educación, el caos administrativo y técnico como producto de una actividad al servicio de los intereses de los políticos y no de los intereses de la escuela. El predominio de una escuela privada cada vez más poderosa en contraposición a una escuela pública empobrecida moral y materialmente, la burocracia más rapaz, disfrazada de alto tecnicismo y perfeccionismo y la desestimación del personal que integraba el Sistema Educacional.

A partir de enero de 1959, con el Triunfo de la Revolución, se instauró el proceso revolucionario en el poder que se caracterizó por la adopción de todo un conjunto de medidas que respondieron a los intereses comunes de todas las clases y sectores populares entre las que se encontraba la eliminación del analfabetismo. Así se dan los primeros pasos para la alfabetización en los años 1959-1960 en los que se alfabetizaron alrededor de 100 mil personas, pero la tarea requería de una acción masiva de acuerdo con los análisis realizados al respecto en los Consejos Populares de la Educación de reciente integración.

Sin embargo durante las décadas del 40 y 50 se habían desarrollado numerosas campañas masivas de alfabetización en América Latina y el Caribe, pero ninguna con resultados exitosos, al menos conocidos. Este drástico fracaso de las campañas se debió, de acuerdo con las circunstancias, fundamentalmente al grado de aislamiento que se mantuvieron entre las acciones alfabetizadoras y sus respectivos contextos socioeconómicos, por considerar que con solo alfabetizar se resolvía el problema del analfabetismo entre otras causas que se relacionan a continuación.

Además de que estas “campañas” no cubrían todo el universo de necesidades de alfabetización, carecían de recursos humanos y materiales y no tenían un en-

foque político que propiciará la participación de todos los factores sociales.

La situación resultaba más dramática cuando en muchos casos se observaba un tratamiento metodológico y la elaboración de materiales docentes, más bien con un enfoque para niños. En este sentido, había muy poca experiencia en la región para hacer educación de adultos y especialmente alfabetización.

En este período el concepto analfabetismo había evolucionado muy poco, era considerado como un factor de influencia negativa al desarrollo socioeconómico y como su única causa, la falta de escolarización de los niños en las edades correspondientes a la enseñanza primaria. Por supuesto resultaba demasiado temprano para relacionar la alfabetización con el desarrollo socioeconómico y mucho menos con el político, sobre todo en América Latina y el Caribe, donde no se habían producido grandes cambios positivos en el orden político, ni en las estructuras económicas.

La experiencia cubana para la superación del analfabetismo desarrollada en 1961, se inserta en el desarrollo de la educación de adultos en el mundo, en el preciso momento que es reconocido por especialistas y organismos competentes internacionales y regionales, el fracaso de estas llamadas “campañas masivas de alfabetización” realizadas durante las décadas del 40 y 50.

La experiencia cubana rompe los moldes tradicionales para el tratamiento político y pedagógico al problema de la alfabetización. Al hecho educativo se le da una dimensión política y social muy amplia que repercute en todas las esferas de la sociedad en el momento que se inician las grandes transformaciones socioeconómicas.



Sobre la base del desarrollo de los planes educacionales y las necesidades de superación del pueblo, generado por el propio proceso revolucionario en el orden político, económico y social, se fue diseñando una estrategia, que permitió finalmente declarar a Cuba “Territorio Libre de Analfabetismo”.

Cuba fue el primer país en trazar una estrategia para la eliminación del analfabetismo como fenómeno social en la que se atendían simultáneamente tres aspectos importantes en el campo de la educación:

Primero: Ampliar los servicios educacionales de la educación de los niños y adolescentes que **elimina-
rá** la cantera de personas adultas analfabetas.

Segundo: Alfabetizar a la población adulta analfabeta mayores de 14 años.

Tercero: Proporcionar los planes de seguimiento para que los alfabetizados y la población subescolarizada con menos de seis grados terminen los estudios de la educación básica elemental.

Cuarto: Una cuarta acción ha sido preocupación constante y ha sido mantener la calidad en la medida que el desarrollo educacional y socioeconómico lo ha permitido.

Esta estrategia ha sido totalmente cumplida. En los dos primeros años de Revolución se abrieron más de 15 mil escuelas primarias sobre todo en el sector rural y se formaron los maestros que las atendieran. No quedó en tan temprano período una sola zona sin escuela con su maestro. Actualmente la escolarización de los niños es de un 100%

A este gran esfuerzo se unió la Campaña Nacional de Alfabetización con la cual se redujo la tasa de

analfabetismo a un 3.9% Para esta tarea se organizó una fuerza alfabetizadora de más 250 000 personas en cuya composición social se reflejaba la gran participación de todo un pueblo:

- 100 mil brigadistas “Conrado Benítez” formado por jóvenes estudiantes de secundaria y media superior. A este contingente se unieron algunos niños de sexto grado.
- 121 000 alfabetizadores populares.
- 15 000 brigadistas “Patria o Muerte”.
- 35 000 maestros profesionales.

La concepción de esta estrategia fue posible en primer lugar por la amplia política de desarrollo educacional trazada por el Gobierno Revolucionario para que la educación llegara a todos, el cual no escatimó recursos, dentro de las posibilidades de un país que había quedado en la ruina después de la sangrienta tiranía, y en segundo lugar, a la gran identificación entre el pueblo y el Gobierno Revolucionario, lo que favoreció una participación sin precedentes en la historia de la educación cubana, como expresión de los más altos principios democráticos, fue así que se definió **la voluntad política no solo como gestión de poder sino como deber y derecho de todos los ciudadanos y las instituciones que lo representan.**

La política novedosa de eliminar el analfabetismo en un año a toda la población necesitada fue concebida en el marco del proceso revolucionario, con el que se proclamaron las primeras leyes revolucionarias y se realizaron las grandes transformaciones socioeconómicas, las cuales propiciaron una fuente de variadas motivaciones sociales que favorecieron el cumplimiento de esta política. Esta circunstancia por sí sola no dio por realizada la tarea, en lo subjetivo se requirió de un arduo trabajo político e ideológico.



Así surge la Campaña de Alfabetización con un estilo que la situó entre los aportes más relevantes de la pedagogía cubana y al trabajo de participación. Asimismo fue un factor que contribuyó significativamente a mantener la unidad nacional en momentos tan difíciles, cuando Cuba cambiaba sus estructuras socioeconómicas radicalmente, era bloqueada política y económicamente, y a su vez atacada militarmente por fuerzas reaccionarias.

Al valorar la Campaña de Alfabetización en el contexto latinoamericano hay que ubicarla en primer lugar en el verdadero papel que juega en la lucha por la eliminación del analfabetismo. La Campaña nunca fue considerada como un fin en sí misma, sino como un factor más, importantísimo, para incorporar a casi un millón de trabajadores, de campesinos y de población en general a la vida política, económica y social, con más lucidez, conciencia revolucionaria y actitud crítica.

La Campaña de Alfabetización de 1961 en Cuba rompió todos los moldes tradicionales -políticos, estructurales, administrativos y técnico-docentes- con los que se daba tratamiento a la alfabetización, hasta ese momento, en América Latina.

Cabe dejar bien sentado, con el fin de esclarecer la realidad de los hechos, desde el punto de vista histórico, los protagonistas entrevistados coinciden, y así se manifiesta en toda la documentación estudiada, que la Campaña de Alfabetización de 1961 surgió como una experiencia genuina.

El Año de la Educación en 1961 recogió sus mejores frutos, pero el bloqueo imperialista, las políticas desacertadas de los gobiernos latinoamericanos entreguistas, la presencia de personajes reaccionarios en los propios organismos internacionales y regiona-

les, hicieron mantener silenciadas las experiencias cubanas.

Fue en el año 1964 cuando una misión enviada por la UNESCO para evaluar los métodos y medios utilizados en Cuba con el fin de erradicar el analfabetismo, integrada por la Srta. Anna Lorenzetto y el profesor Karel Neys, que se dio a conocer la verdad de la obra. En su informe plantearon: “La Campaña no fue un milagro sino una difícil conquista, lograda a fuerza de trabajo, de técnica y organización”.

Esta aceptación se ha puesto de manifiesto también con la colaboración de países subdesarrollados que se han propuesto erradicar el analfabetismo tanto en América Latina como en África.

Siempre que se hable de eliminación del analfabetismo, habrá que pensar, en primer lugar, en soluciones para países subdesarrollados. Cuba es una realidad y sus experiencias, sobre todo cuando los pueblos preguntan el “cómo” para hacer alfabetización podrán tener una respuesta honesta.

La llamada “voluntad política”, es decir, la decisión insoslayable de gobiernos y pueblos para eliminar el analfabetismo, tan reclamada en los últimos eventos internacionales, tuvo en Cuba su mejor respuesta, que además se ha mantenido durante largos años.

La Campaña Nacional de Alfabetización cubana con sus logros y errores muestra estrategias y bases metodológicas para delimitar objetivos, vincular el proceso de alfabetización a los cambios socioeconómicos, solucionar los recursos humanos y materiales, preparar a la fuerza alfabetizadora, establecer mecanismos de apoyo para conjugar los esfuerzos individuales y colectivos entre las diferentes organizaciones, instituciones y el estado. En este duro trabajo se pusieron en práctica una gama de iniciativas creado-



ras por parte del pueblo que rompieron con las estructuras tradicionales y que pueden responder a reclamos actuales.

Desarrollo de la Educación de Jóvenes y Adultos

Siguiendo el principio de la continuidad y la educación permanente. **Las Batallas del Sexto y del Noveno Grado que dieron un gran impulso al desarrollo cultural del país. En el quinquenio 1975-1980 más de millón y medio de obreros, campesinos y amas de casa alcanzaron seis grados de escolaridad lo que representaba, el 96% y en el quinquenio 1980-1985 casi un millón alcanzaban nueve grados, el 67%.**

Durante cuarenta y seis años se ha desarrollado un trabajo arduo e intenso en el orden pedagógico para adecuar el currículo, contenidos, métodos y procedimientos, textos y base material de estudio, en general, a las características psicosociales y psicopedagógicas de los adultos y jóvenes rezagados del sistema general de educación.

En este sentido se ha logrado un subsistema de Educación de Jóvenes y Adultos articulado y con las correspondencias necesarias con los demás subsistemas del Sistema Nacional de Educación que garantiza la educación permanente de toda la población joven y adulta.

Colaboración y solidaridad

El desarrollo de la Educación de Adultos en Cuba ha generado un cúmulo de experiencias que permite contribuir con el desarrollo de los demás países, sobre todo con los que se encuentran aún subdesa-

rollados. Cuba ha recibido innumerables solicitudes de colaboración en importantes acciones de alfabetización las cuales se han concretado en convenios bilaterales con gobiernos nacionales, gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones.

En una primera etapa, esta colaboración se realizó en importantes planes educacionales en Méjico, Colombia, Perú, Brasil, Ecuador, Guatemala, Venezuela, Granada, Argentina, Etiopía, Congo, Mozambique, Ecuador, Yemen del Sur, Tanzania.

La participación de Cuba en la Cruzada de Alfabetización de la República de Nicaragua, con asesores y más de 2 000 maestros primarios que colaboraron en esa obra durante todo el proceso. Con esta cruzada se redujo el analfabetismo del 50,2% al 12,9% y para ello se movilizaron más de 96 mil voluntarios.

La Campaña de Alfabetización en la República de Angola, en la que colaboraron durante 10 años en la alfabetización, la educación básica y formación de formadores para la educación de los jóvenes y adultos, producto de este trabajo la tasa de analfabetismo se redujo en un 15%. En la República de Cabo Verde se han realizado labores de alfabetización y de Educación Básica de Adultos por más de 10 años lo que contribuyó a reducir de forma significativa el analfabetismo.

Hoy, en los grandes eventos internacionales auspiciados por la UNESCO y otras organizaciones internacionales, se aboga por desarrollar una colaboración de nuevo tipo en la que la ayuda entre países es fundamental. Se sabe que en la reunión de DAKAR del año 2000 y en el propio programa de Educación para Todos se expresan estas ideas como una necesidad, y sobre todo, en estos momentos al declararse el



Decenio de la Alfabetización con el fin de reducir las tasas de analfabetismo en todas partes del mundo para el año 2013.

Este propósito de la UNESCO coincide con los esfuerzos que en Cuba se vienen realizando por ofrecer una ayuda más solidaria, objetiva y útil. La existencia de más de 771 millones de analfabetos en el mundo y de más de 103 millones de niños sin escuelas obliga a buscar fórmulas que permitan llevar la educación a más personas necesitadas con la utilización de menos recursos humanos y materiales. En esta línea de acción Cuba es un ejemplo y vuelve a trazar pautas en las acciones a seguir en el campo de la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos.

La Batalla de ideas y los procesos de alfabetización

En la actualidad la experiencia cubana es otra. La **batalla de ideas** que se libra contra el enemigo histórico y el gran objetivo de alcanzar una cultura general integral para todo el pueblo a exigido una nueva era del perfeccionamiento de la educación, y consecuentemente la necesidad de introducir nuevas alternativas y concepciones para el aprendizaje y formación de jóvenes y adultos.

En este marco una nueva dinámica y proyección se le ha dado a la metodología y estilo de trabajo para desarrollar los procesos de alfabetización. No es posible extrapolar la experiencia cubana de alfabetización realizada en un contexto revolucionario. Esto no quiere decir que no se tomen en cuenta muchos de los principios que se emplearon.

Las altas tasas de analfabetismo en muchos países de América Latina y de África, sin contar el analfabetismo funcional no permiten en la mayoría de las zonas rurales y comunidades intrincadas encontrar que puedan alfabetizar, por otra parte para nadie es un secreto que en los análisis realizados en eventos donde participan representantes de programas de alfabetización, el problema más grave que se presenta es el del financiamiento, aunque por supuesto por encima de todo, en muchos casos, está la falta de voluntad política para asumir los programas de alfabetización.

Los medios de comunicación masiva, sobre todo la radio y la televisión, permiten optimizar los recursos humanos y materiales de que se disponen con la estrategia de llegar a todos con menos recursos. El gran problema de la falta de financiamiento para el desarrollo de los proyectos puede aliviarse.

Cuba ha iniciado un programa por radio y la TV-videocasetes, con resultados muy positivos que comenzó en la República de Haití con la alfabetización por radio se alfabetizaron 120 mil personas y en la República Bolivariana de Venezuela con la TV-video clases se han alfabetizado 1 millón 500 mil personas en menos de una año e igualmente se realiza la Misión Robinson 2 (Seguimiento) con un millón de inscriptos. Otras importantes experiencias se desarrollan en México por radio y TV- video clases, en Ecuador, Bolivia, Perú, Nicaragua, Argentina, Uruguay, Paraguay, Guatemala, República Dominicana, Nueva Zelanda, Mozambique, Nigeria, Guinea Bissau y Timor Leste. Otros países que no se mencionan alfabetizan o preparan condiciones para comenzar el Programa “Yo sí puedo”.



El Programa cubano Yo sí puedo, de alfabetización y Yo sí puedo seguir, de Seguimiento

El método cubano **Yo sí puedo** de alfabetización, pensado especialmente con un carácter universal, atendiendo a la diversidad de culturas, tradiciones y valores morales en cada contexto socioeconómico. En este sentido es muy meritorio el gran esfuerzo que se realiza para la adecuación del programa **Yo sí puedo** a tales característica. En el momento actual el programa se encuentra en inglés, francés, portugués, aymara, quechua, guaraní y en otras lenguas. En Nigeria se realiza una experiencia con siete lenguas materno locales.

El Programa tiene como soporte fundamental para el proceso de alfabetización los medios de comunicación masiva -radio y TV-videocasetes- y el papel del facilitador, persona que contribuye con su actividad para atender las diferencias individuales de los participantes y a controlar y evaluar todo el proceso.

El aprendizaje de la lecto-escritura se fortalece y dinamiza al introducir al método global compuesto, también llamado alfanumérico porque utiliza los números, sobre la base de que los campesinos y obreros tienen más dominio de los números que de las letras, por lo que constituye una importante motivación para el aprendizaje de la lectura y la escritura y un recurso nemotécnico para el reconocimiento de las letras.

Se ha comprobado con este método que la utilización de los números acelera el aprendizaje de la lecto-escritura, al partir de un conocimiento que en general, tienen los participantes. Por eso el método en su primer momento reafirma la identificación de los números y su escritura, al menos hasta el número 30 para que cubran el número de letras que tiene el alfa-

beto los cuales varían según la lengua que sea motivo de aprendizaje. Posteriormente se entra en el estudio de las operaciones fundamentales.

Bien evidente ha sido la experiencia de Venezuela (español) y de Nueva Zelanda (inglés) en las que se utilizan diferentes idiomas y alguna variedad en los procedimientos, pero con el mismo principio y los resultados han sido muy positivos.

En la filosofía del método se considera al hombre una realidad viva bio-psico-social-individual por lo que el proceso de aprendizaje tiene en cuenta el aspecto ontológico, pero interactuando con la realidad objetiva que viven los participantes en su marco histórico concreto, para contribuir a la formación integral en su relación social e intercultural de una forma dialéctica, es decir sometido permanentemente a cambios y transformaciones.

En el marco sociológico el método es universal porque contempla necesidades e intereses de diferentes contextos subdesarrollados económica y socialmente y promueve el compromiso social, que se expresa en la voluntad política de manera socializadora.

En el aspecto psicológico se produce en una interacción del sujeto y su medio sociocultural, considerando al hombre objeto y sujeto de su propio aprendizaje, lo que se concreta a través de un sistema de aprendizaje.

No obstante no se limita al sujeto al marco estrecho de su comunidad sino que se proyecta a través de toda la sociedad e inclusive hacia la esfera internacional en aspectos tan importantes como la salud y el cuidado del medio ambiente para poner algunos ejemplos.



Bases pedagógicas del método

El método se ha concebido para ser aplicado fundamentalmente en acciones masivas de alfabetización, de forma que se pueda llegar a más personas con menos recursos humanos y materiales, aspecto ya comentado.

En el método están presentes los principios de accesibilidad y asequibilidad, lo cual contribuye a que los participantes realicen en corto tiempo y con reducción de gastos el aprendizaje de las letras y el proceso de la lecto-escritura.

La televisión es el soporte fundamental del método y se convierte en un medio muy atractivo para el aprendizaje, mediante la combinación de sonido e imagen. Sin embargo, es indispensable la utilización de la cartilla y el rol que desempeña un facilitador.

Sobre la base antes expuesta se cumplen, entre otras, las siguientes exigencias pedagógicas:

- Contribución a la formación integral del hombre a través de un proceso socializador para una participación más eficiente en la vida política, económica y social de las personas.
- Vinculación de la vida con el medio socio cultural.
- Aprendizaje sobre la base del conocimiento que poseen los participantes y a través de la actividad. Partir de lo conocido a lo desconocido.
- Unidad de lo instructivo y lo educativo en todos los momentos del proceso.
- Vinculación de lo cognitivo y lo afectivo.

En el método **Yo sí puedo** se conjugan de forma sincronizadas las clases que se ofrecen por radio o la TV-video clases, el trabajo del facilitador y la cartilla del participante que está aprendiendo.

Como se ha observado, actualmente el método se trabaja en diferentes países de diferentes contextos político-sociales y socio-económico que van desde Centro América, América del Sur, África y Oceanía. Los resultados alcanzados en estos países han permitido alfabetizar a más de 2 millones y medio de personas desde 2003 a la fecha actual.

El número de alfabetizados en Venezuela permitió que el 28 de octubre del 2005 fuera declarada como territorio libre de analfabetismo.

El programa cubano de alfabetización establece como principio fundamental el seguimiento, identificado con el método **Yo sí puedo seguir**, al mismo están incorporados en Venezuela 1 352 482 personas, de las cuales 670 172 son recién alfabetizados.

El Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño cuenta con una Cátedra de Alfabetización y Educación para Jóvenes y Adultos encargada de asesorar y evaluar programas de alfabetización y para esta tarea cuenta con la participación del personal seleccionado de las Direcciones Provinciales de Educación y de las 15 Cátedras de Educación de Jóvenes y Adultos que existen en todas las Universidades Pedagógicas de Cuba.

Siempre que se hable de eliminación del analfabetismo, habrá que pensar en soluciones para países subdesarrollados. Cuba es una realidad y sus valiosas experiencias en este campo, debían tenerse en cuenta en los propósitos que se plantean para este Decenio de la Alfabetización.



La labor de colaboración entre Cuba y otros países han aportado al Decenio de la Alfabetización a más dos millones de alfabetizados.

De hecho el ofrecimiento que Cuba hace a la UNESCO con el fin de contribuir con la experiencia de muchos años a librar la batalla por la superación del analfabetismo en el mundo esta avalada en la práctica como criterio de la verdad.

Si el ofrecimiento de Cuba encuentra el necesario respaldo internacional, un incontenible movimiento podría contribuir a erradicar en breve tiempo la bochornosa e interminable cifra de 771 millones de analfabetos y miles de millones de semianalfabetos del Tercer Mundo. Convencidos de que un mundo mejor es posible.

Evaluación del programa Yo sí puedo

El programa contempla un modelo para la evaluación de su impacto social cuyas variables son: El impacto en el desarrollo personal de los participantes y el impacto del programa en la sociedad. También contempla cuatro dimensiones y 46 indicadores. El modelo es flexible y ha sido aplicado en Nueva Zelanda, México, Ecuador y Venezuela y los resultados obtenidos han permitido identificar los aspectos positivos y las dificultades que se confrontan, lo que facilita el proceso de retroalimentación. En general los resultados han sido positivos.

A lo largo de más de 40 años de ejercicio en el campo de la alfabetización, incluyendo el proceso de continuidad hasta el vencimiento de la educación básica para las personas adultas, permiten sentar las bases para acometer una labor de investigación con mayor profundidad acerca de la Pedagogía

para la Educación de Jóvenes y Adultos del cual la alfabetización es área fundamental y priorizada en el mundo.

De acuerdo con los estudios realizados sobre alfabetización, la experiencia cubana requiere ser sistematizada y ser presentada como una escuela en la que los países pueden asimilar para llevar adelante los procesos de alfabetización. Hay algunas definiciones acerca de lo que se considera “escuela”, sobre todo en las áreas de la psicología y la filosofía, pero en las Ciencias Pedagógicas no han sido reconocidas escuelas, según bibliografía consultada, aunque se reconocen influencias muy importantes en este campo que más se identifican como corrientes o tendencias.

La Cátedra de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño desarrolla un Proyecto de investigación cuyo título es “Un aporte socioeducativo cubano a los procesos de alfabetización y formación básica de diferentes contextos”. La investigación se encuentra adscripta al Ramal de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Dirección Nacional de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación.

La investigación tiene como objetivo general:

La construcción teórico-metodológica de programa cubano para la alfabetización y formación básica en diferentes contextos y su evaluación de impacto.

Y como objetivos específicos:

1. Sistematizar las experiencias de los programas de alfabetización “Yo, sí puedo” por radio y televisión aplicados en diferentes contextos sociopolíticos y económicos.



2. Fundamentar la plataforma teórico-metodológica de la alfabetización sobre la base de la incorporación de los medios masivos de comunicación.
3. Evaluar el impacto social de los programas de alfabetización.
4. Proponer alternativas didácticas para la generalización de la alfabetización como programa educativo que contribuye al desarrollo sustentable.

Resulta una sólida experiencia renovadora, sobre pilares sustentados en una larga trayectoria educativa, tomando lo mejor de cada época, que pueden contribuir a encontrar los caminos para pasar del discurso y de solo formulaciones teóricas a los hechos reales.

Los programas de alfabetización han sido desarrollados en países de diferentes contextos socioeconómicos y culturales de distintas lenguas, con resultados positivos.

Estos objetivos se están trabajando intensamente y ya se han registrado algunos resultados entre los que se encuentra la fundamentación teórico metodológica para la alfabetización y estudio sobre la experiencia cubana de alfabetización en el terreno nacional e internacional. De ahí hemos creído conveniente traer las características y principios generales fundamentales que permiten establecer las bases para una escuela cubana de alfabetización.

Justamente en este devenir histórico, lógico, y comparativo de la alfabetización en Cuba, en sus expresiones prácticas y en sus posiciones teóricas, es que se ha podido arribar a niveles teóricos y metodológicos mediante los sucesivos acercamientos, enriquecimiento y sistematización que se expresan sintéticamente: primero en la experiencia de la Campaña Nacional de Alfabetización de 1961 y después en el Programa *Yo sí puedo*.

La experiencia cubana de alfabetización de 1961 y a partir del año 1997 con el método de alfabetización por radio y televisión (vídeo) marcan, sin dudas, hitos en la historia de la alfabetización en Cuba, en América Latina y el Caribe en otras partes del mundo.

En la experiencia cubana de alfabetización ha existido una unidad indisoluble teoría-práctica, práctica-teoría. Las condiciones históricas en la que se realizó la Campaña Nacional de Alfabetización de 1961, dadas primero por el bárbaro bloqueo norteamericano que continua hasta nuestros días, y el desconocimiento del campo socialista en aquel entonces, determinaron el surgimiento de una experiencia sui generis sobre la base de los programas de alfabetización que se habían desarrollado hasta ese momento en Cuba.

La experiencia cubana de alfabetización tiene una trayectoria ininterrumpida de más de 45 años en el terreno nacional e internacional. Esta experiencia tienen sus raíces desde las luchas insurreccionales, se consolida con el proceso revolucionario a partir de 1959 en una acción masiva que permite reducir la tasa de analfabetismo a un 3,9% en un año, y posteriormente se proyecta internacionalmente a otros países a través de la colaboración desinteresada y sobre la base de la ayuda mutua y la solidaridad.

De esta experiencia se tomaron los mejores resultados para afrontar, tanto en la práctica como en la teoría, los métodos y procedimientos enriquecidos por las posibilidades que ofrece el mundo de hoy con el desarrollo y alcance de los recursos tecnológicos.



Los aspectos epistemológico y didácticos se complementan, se retroalimentan y ambos determinan una actuación pedagógica.

El término escuela se ha tomado a partir de las definiciones que ofrece la Real Lengua de la Academia Española, sin entrar en disquisiciones teóricas de corrientes o tendencias puesto que el objetivo de este trabajo no es ese. Esperamos que estudiosos del tema puedan dar continuidad a otros estudios sobre la base de esta primera proposición que hacemos con todo el amor y la dedicación.

En el caso que nos ocupa para definir la Escuela Cubana de Alfabetización se han tomado aquellos rasgos esenciales que en el orden político, social y pedagógico la caracterizan en una actuación de más de cuarenta y cinco años con resultados positivos en el campo de la alfabetización y que constituyen un ejemplo para otros pueblos. A partir de esta consideración se ofrecen los principios más generales que contribuyan a conformar una estrategia de implementación para acometer el proceso de alfabetización en cualquier país, como una alternativa más, siempre y cuando se tengan presente las características de los diferentes contextos socioeconómicos y socioculturales fundamentalmente en o que se refieren a la interculturalidad de las diferentes etnias.

Principios fundamentales de la experiencia cubana de alfabetización que permiten sustentar una Escuela de Alfabetización con la aplicación de nuevas tecnologías para la colaboración internacional.

Los principios que a continuación se presentan son el resultado del estudio realizado sobre los procesos de alfabetización en Cuba, en sus diferentes momen-

tos históricos y las experiencias más actualizadas con la aplicación de los Programas “Yo sí puedo” y “Yo si puedo seguir”. Estos resultados constituyen los primeros pasos y la base fundamental para continuar investigando las diferentes áreas o campos de la alfabetización que actualmente son estudiadas por equipo de técnicos de alfabetización que han aplicado la experiencia en diferentes partes del mundo.

Estos principios son:

1. La **voluntad política** no sólo como gestión de poder, sino como deber y derecho de todos. La consigna de Educación para Todos conlleva simultáneamente la concepción de una Educación de Todos. El pensamiento de José Martí: “Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el de contribuir a la educación de los demás”, ha tenido una extraordinaria vigencia en el proceso de alfabetización cubano para trazar una estrategia comprometida, en la que el factor fundamental es la unidad nacional en el logro de los objetivos.

Esta voluntad política conlleva responder a las necesidades de todos los sectores de la población ya sea en zonas rurales o urbanas y de las diferentes ramas de la producción y de los servicios. Este hecho obliga a concebir una **educación de masas** que sale del estrecho marco de una comunidad para manifestarse como propósito nacional, en la que se combinan las necesidades e intereses nacionales con los territoriales e individuales.

La política de cómo abordar la alfabetización desde un plano nacional, para llegar a todos sin discriminación de ningún tipo, significa lograr en poco tiempo el acercamiento entre la cultura



rural y la cultura urbana, sobre la base de la solidaridad. En este sentido un factor determinante en el desarrollo cultural es la pronta asimilación de las nuevas generaciones de la herencia cultural y las tradiciones de las generaciones que le antecedieron en toda su dimensión, y la participación directa de personas jóvenes escolarizadas en la alfabetización implica el vínculo de éstos con la vida de los trabajadores, campesinos y poblaciones indígenas, hombres y mujeres, niñas y niños y de la población desfavorecida en general. El conocimiento de sus vicisitudes, costumbres, manifestaciones artísticas y hábitos de vida desarrolla además, la capacidad de transformar y utilizar todo tipo de recursos de acuerdo con las posibilidades comunitarias.

2. **Conocer, diagnosticar, pronosticar** el contexto en el que se va a emprender el proceso de alfabetización, identificar los elementos facilitadores y barreras y actuar en consecuencia con una concepción dialéctica y a partir de lo histórico concreto.

Marx y Engels, en la Sagrada Familia, expresaron⁴:

“Si el hombre forma todos sus conocimientos, sensaciones, etc., a base del mundo y la experiencia dentro de este mundo, de lo que se trata es, consiguientemente, de organizar el mundo empírico de tal modo que el hombre se experimente a sí mismo en cuanto a hombre. Si el interés bien entendido es el principio de toda moral,

lo importante es que el interés privado del hombre coincida con el interés humano... si el hombre es formado por las circunstancias será necesario formar las circunstancias humanamente”.

En los procesos de alfabetización la interrelación dialéctica entre cultura y educación es imprescindible. Se considera a la primera, en su concepción más amplia, como fuente donde el hombre debe beber y recoger los frutos inteligentemente, apoderándose del conocimiento y de la ciencia, mediante un proceso educativo sistemático. Esto posibilitará al hombre el goce de la libertad, que a su vez, lo pone en condiciones de avanzar cada vez más “...porque la naturaleza no cierra el paso a nadie”⁵.

3. **El papel del factor subjetivo de la sociedad** es fundamental. La interpretación correcta de las condiciones objetivas para afrontar el proceso de alfabetización eliminando barreras con la utilización de los recursos humanos y materiales de una manera eficiente y eficaz en todas las instancias estructurales.

La formación de la conciencia para alcanzar un alto grado de participación, a partir de la realidad que se vive sobre la base de la problemática que genera el contexto sociocultural y la reflexión para una actuación política y social más efectiva tanto individual como colectiva.

José Martí expresó: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo vi-

4. Karl Marx y Federico Engels. «La Sagrada Familia», Vol 1, pag. 206.

5. José Martí. Maestros Ambulantes. Ideario Pedagógico. Imrenta Nacional de Cuba, 1961. Poligráfico “Evelio Rodríguez Curbelo”

6. José Martí: Nuestra América. “Escuela de Electricidad”, pág.281 (Tomo VIII)



viente hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida”⁶.

En este sentido la cultura se revela como escenario para la transformación del propio individuo, de su formación real histórica como personalidad creadora activa, lo que está condicionado no por los esfuerzos de algunos grupos de intelectuales de la sociedad, sino por su propia actividad práctica material y social transformadora.

4. Concepción de una **estructura** que facilite la funcionalidad del proceso alfabetizador. La estructura es la base material del proceso alfabetizador que contribuye a que se produzca la comunicación vertical y horizontal en cada instancia de las instituciones y organizaciones participantes.

La estructura facilita que el mensaje de la alfabetización llegue a todos, se distribuyan con rapidez los materiales docentes y de otros recursos, se organice la formación de facilitadores y se realice la retroalimentación de forma dinámica, desarrollando así la capacidad de reaccionar en tiempo y forma.

5. **Asequibilidad y accesibilidad del método de aprendizaje.** Este principio contribuye a solucionar los problemas de masividad-calidad. El método está concebido tanto para el que aprende como para el que enseña de manera que facilita su aplicación con alfabetizadores de poca formación y nivel de conocimientos. El método

conduce a la integración de conocimientos, parte de una reflexión sobre un tema de interés, que facilita el diálogo y la comprensión de lo que después se va a estudiar desarrollando así la capacidad de análisis para incorporar conocimientos utiliza inteligentemente varios métodos analíticos y sintéticos.

Sobre la base del pensamiento de José Martí, “Saber leer es saber andar, saber escribir es saber ascender”⁷, se proyecta el aprendizaje de estos instrumentos y el hombre se crece, para poder interpretar mejor todo lo que acontece a su alrededor y el modo de hacer las cosas en la vida: la reforma útil, hacer buena la tierra, comprender las causas de la guerra, conocer la historia de los héroes y los grandes resultados de la paz.

Se cambia el enfoque tradicional de la alfabetización dirigida a la persona aislada de su contexto socioeconómico. La preocupación fundamental es el desarrollo de hombres y mujeres, la razón de ser del proceso de alfabetización, encaminado a contribuir a su bienestar e incrementar todas las posibilidades para que se incorporen a la sociedad, lo que favorece que, mediante su propia actividad, esos hombres y mujeres contribuyan a transformar, en la práctica, tanto el ambiente donde se desenvuelven, como sus propias conciencias.

El proceso de alfabetización se proyecta nacional e internacionalmente, con la seguridad de que los problemas de las personas sean atendidos humanamente y al mismo tiempo que se

7. José Martí: Nuestra América. «Maestros Ambulantes». pág. 288-289(Tomo VIII)



sientan atendidas, deben prepararse para dirigir, de acuerdo con sus posibilidades, los procesos de producción y de toda la actividad política y social de manera que de sujeto excluido de la sociedad pasen a ser directores de la misma. Resulta imposible ya, enmarcar el proceso de alfabetización sólo al mundo individual de las personas, ni limitarse a los muros de una comunidad, finca o cuartón. Por eso la alfabetización se concibe de forma tal que favorece el tránsito por todas las esferas de la vida comunitaria, nacional e internacional.

Una respuesta a la masividad de la población analfabeta ha sido el empleo de la radio y la TV (vídeo). En las experiencias con la aplicación del método con estas innovaciones se ha comprobado mayores resultados y beneficios en el uso de la radio y la TV como sostén esencial para el aprendizaje de la lecto escritura y la formación de valores de las personas jóvenes y adultas.

En esta concepción se combinan cuatro elementos para el aprendizaje: el material docente (cartilla), la radio o la TV(vídeo), el facilitador y el participante como centro de toda la actividad.

6. **Capacitación inicial y permanente** de los técnicos y facilitadores, sobre la base del que sabe más, para que enseñe al que sabe menos. Concretar la formación emergente de asesores y facilitadores, sobre todo para zonas rurales y de difícil acceso con variantes y con la concepción de una metodología dialéctica de aplicación práctica.

Utilización de la fuerza más calificada en el ejercicio del magisterio para formar al personal menos calificado con efecto multiplicador.

7. La **flexibilidad** en la organización docente del proceso, que permite romper la contradicción estudio-trabajo en los jóvenes y adultos. Sobre la base de una negociación facilitador-participante, que permita ajustar los horarios de clases y los espacios para desarrollar el proceso de alfabetización sin regirse por calendarios escolares tradicionales ni horarios preestablecidos. La flexibilidad sin detrimento de la calidad contribuye a que el proceso fluya y la creatividad surja como expresión de decisiones democráticas.

La adecuación obligada a los diferentes contextos socioculturales y lenguas ha requerido de un metodología dinámica y científica que permita dar respuestas objetivas en cada caso específico.

8. La **participación** como expresión de la voluntad política definida en el primer principio. La participación no es solo la presencia física, como es conocido. Responde a los fines estratégicos del desarrollo económico y social, así como a las necesidades e intereses de la producción y los servicios determinan la participación de todos los organismos y sectores necesitados.

Adeguar estas necesidades a los intereses comunitarios e individuales requiere de una gran participación, por un lado por maestros o facilitadores a la hora de concebir la organización del proceso, en la selección de los contenidos y en la estimulación del proceso de alfabetización. Promover la participación voluntaria no solo contribuye a la educación de los demás sino que educa a la persona que ejerce la voluntariedad en los principios de la modestia, la tolerancia en la convivencia familiar y la solidaridad comunitaria.



9. La **continuidad**, dentro de la funcionalidad del concepto de educación permanente y la perspectiva de la universalización de la educación se considera que la alfabetización no es un fin en sí misma y que este proceso debe seguir concebido con salidas que contribuyan a introducir a los interesados en el mundo del trabajo y de la calificación técnica o tener la posibilidad de seguir estudios superiores. De ahí la importancia de dar continuidad al proceso de alfabetización.

10. El financiamiento se define cada vez más sobre la base de que la **educación en su conjunto es una inversión nacional** de propósitos integrales con resultados productivos desde el punto de vista social y económico. A la hora de definir los presupuestos e inversiones tener en cuenta que el financiamiento cada vez más debe considerar en principio y respetar la gratuidad para el que aprende. Esta muy vinculado al principio de la participación.

11. **Control sistemático y evaluación continua** de los procesos globales y académicos.

En el proceso de la evaluación del aprendizaje se pone al centro el proceso de auto evaluación de los participantes combinado con la evaluación en grupo e individual de forma continua y sistemática, controlada por los facilitadores.

La evaluación del impacto social del programa de alfabetización para reafirmar el proceso e incluir nuevos objetivos y contenidos. La evaluación es continua y procesal que permita un juicio de valor más acertado del proceso teniendo en cuenta que la práctica como criterio de la verdad.

Muchos de estos principios coinciden con los análisis que hacen los organismos internacionales como

resultado de las confrontaciones realizadas en importantes eventos internacionales, incluyendo las Cumbres de alto nivel.

El valioso aporte de Cuba ha sido y es muy significativo en el siglo XXI, que ha comenzado con una Década para la alfabetización, promovida por UNESCO en el empeño de lograr reducir la tasa de analfabetismo para el año 2015.

Varias razones permiten aceptar que existen condiciones para sentar las bases de una **ESCUELA CUBANA DE ALFABETIZACIÓN**:

- Por su ejemplo y carácter aleccionador.
- Por el basamento científico sobre el cual se han desarrollado las experiencias nacional e internacionalmente.
- Por el tratamiento positivo que ha tenido la reducción del analfabetismo en diferentes países.
- Por la óptica de los principios, contenidos y acciones de esta propuesta, que no permite comercialización, ni especulación con el proceso de alfabetización.

Lo anteriormente expuesto se ha demostrado en la práctica, considerando a ésta como criterio de la verdad.

Por la labor realizada en el campo de la alfabetización Cuba ha recibido diferentes premios UNESCO. Entre las más recientes se encuentran:

Premio UNESCO. Mención Honorífica. Premio “Rey Sejong”, 2002. Labor realizada en la República de Haití con la utilización de la radio. Informe de presentación y documentos.



Premio UNESCO. Mención Honorífica. Premio “Rey Sejong” 2003. Labor desarrollada por la Cátedra de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos para la alfabetización con los medios audiovisuales. Informe de presentación y documentos.

Premio UNESCO. “Rey Sejong” 2006 .Premio otorgado a la Cátedra de Alfabetización del IPLAC por la promoción de un programa de alfabetización “Yo sí puedo” aplicado con éxito en 15 países. El Jurado hizo notar que los pedagogos cubanos han logrado diseñar un modelo complejo de variables, indicadores e instrumentos de medición que permiten supervisar y evaluar el impacto de la alfabetización en el ambiente, en la familia, en las comunidades y en el desarrollo individual.

Bibliografía

- Canfux Gutiérrez, Jaime. Políticas y Estrategias empleadas en la Campaña de Alfabetización de 1961 en Cuba. Tesis de Grado a Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP. MINED. 1993.
- Canfux Gutiérrez, Jaime. Evaluación de la experiencia cubana de educación y alfabetización en América Latina y el Caribe. UNESCO. OREALC. Brasilia, Brasil (del 18 al 22 de marzo de 1987). Santiago de Chile, 1988.
- Canfux Gutiérrez, Jaime. Ponencia al Seminario Regional sobre Materiales y Prototipos Educativos y de Postalfabetización. CREFAL, México, 11-20 de febrero de 1981.
- Canfux Gutiérrez, Jaime. Ponencia al Seminario Regional sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización en el Marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Quito, Ecuador, 19 al 27 de octubre de 1981.
- Canfux Gutiérrez, Jaime. Tendencias de Educación de Adultos en América Latina. Educación (La Habana) No. 61 CTNE.
- Canfux Gutiérrez, Jaime y otros “Desde la Alfabetización Presencial al Yo sí puedo” Editorial Pueblo y Educación. 2005.
- Canfux Gutiérrez, Jaime: *Evaluation of the Social Impact of the Greenlight Learning for Life Programme*. Edit. Zoom. Nueva Zelanda. 2005.
- Canfux Gutiérrez, Jaime, artículo “Alfabetización ayer y hoy”. Revista honda. 2006.
- Canfux Gutiérrez Jaime. Artículo “Un viraje” Revista Educación 2005.
- Canfux Gutiérrez, Jaime. La Alfabetización y los medios de comunicación. Cátedra “Jaime Torres Bordet” CREFAL. 2004.
- Canfux Gutiérrez, Jaime, La educación básica de adultos y los procesos de integración. Educación de Jóvenes y Adultos ¿Realidad o Utopía? Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación. Imprenta Publisime. 2003.
- Canfux Gutiérrez, Jaime, La Campaña de Alfabetización en Cuba. Educación de Jóvenes y Adultos ¿Realidad o Utopía? Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación. Imprenta Publisime. 2003.
- Colectivo de autores: Alfabetización: luz el ALBA. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- Colectivo de autores: De la alfabetización presencial al Yo sí puedo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- Colectivo de autores del Ministerio de Educación de Cuba. Cartilla Venceremos para los analfabetos involucrados en la Gran Campaña de Alfabetización de 1961.
- Colectivo de autores del Ministerio de Educación de Cuba. Manual Alfabetizamos para los alfabetizadores de la Gran Campaña de Alfabetización de 1961.
- Colectivo de autores del Ministerio de Educación de Cuba. Cartilla “Ya Sé Leer” utilizada para el tratamiento del analfabetismo residual en Cuba.
- Colectivo de autores. Cartilla “Ya sé leer” utilizada para el tratamiento del analfabetismo en Cuba.
- Colectivo de autores del Ministerio de Educación de Cuba. Páginas Nuevas. Revista para neolectores.
- CREFAL. “*Siete visiones de la Educación de Adultos*”. Serie: Retablo de Papel 1. Pátzcuaro, Michoacán, México. Diciembre de 1980, p. 208.
- CREFAL. Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos. Informe Final. Cuba. Pátzcuaro, Michoacán, México. 1972, p. 103 CUBA.
- CUBA. Museo de la Alfabetización. “*Pliego de Aclaraciones Importantes*”. Sección Técnica. Tomo I. La Habana, 1961.
- CUBA. Museo de la Alfabetización. Documentos de la Sección Técnica. Tomo 25-15. La Habana, 1961.
- CUBA. Museo de la Alfabetización. *Memorias de la Campaña*. La Habana, 1961.
- CUBA. Museo de la Alfabetización. Documentos de la Sección Técnica. Tomo 26-17. La Habana, 1961.
- CUBA. Museo de la Alfabetización. Documentos de la Sección Técnica. Acta No. 4. Tomo I-1. La Habana, 1961.
- CUBA. Museo de la Alfabetización. Documentos de la Sección Técnica. Tomo 6-1. La Habana, 1961.



- CUBA. Museo de la Alfabetización. Documentos de la Sección Técnica. Tomo 25-16. La Habana, 1961. Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (4:1985: París). El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias. París: UNESCO, 1985. P. 96.
- Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (4:1985: París). Informe Final. París: UNESCO, 1985. 74, (44).
- Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Hamburgo. 1997.
- Consulta Técnica Regional (1987: Maracaibo, Venezuela). Informe Final: evaluación de programas de alfabetización. Santiago de Chile: UNESCO: OREAL, 1988. P. 50.
- Consulta Regional sobre la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (1983: La Habana). Informe sobre la educación de Adultos en Cuba: 1973-1983. La Habana. Ministerio de Educación, 1983. p. 72
- Consulta Técnica Regional sobre Educación de Adultos en América Latina y el Caribe en el marco de la 4ta.
- Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (1983: La Habana). Informe Final. Santiago de Chile: UNESCO: OREALC, 1984. p. 145.
- Ferrer Pérez, Raúl. *La Educación de Adultos en Cuba*. La Habana. Viceministerio de Educación de Adultos. MINED. Mayo, 1976. p. 138.
- Ferrer Pérez, Raúl y otros *La batalla del Sexto Grado*. Combinado poligráfico Osvaldo Sánchez. La Habana, Cuba. 1985.
- Ferrer Pérez, Raúl. Y otros. Libro del Sexto Grado. Vademécum. Empresa "Osvaldo Sánchez". Febrero de 1977.
- Ferrer Pérez, Raúl y otros. Colección en cuatro tomos de circulares y normativas para la implementación de la educación de Adultos. Archivos en manos del Dr. Jaime Canfux.
- Ferrer Pérez Raúl. Apuntes sobre el método de los monosílabos significativos para el aprendizaje de la lectura y la escritura para la atención al analfabetismo residual. Introducción a la cartilla "Ya sé leer" 1970.
- Gómez Fuentes, Virgilio. Conferencia sobre los principios sociales aplicados a la organización y desarrollo de la Gran Campaña de Alfabetización y Nacionalización de la enseñanza. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana, 1961.
- Gómez García, Carmen y Bernarda Salabarría Abraham. "Una Campaña que se gestó en la Sierra". Revista Cubana de Ciencias Sociales. No. 121. Año IV. Diciembre, 1986.
- Hernández Louhau, Vivian María y Envida C. Matos Hernández. Educación de Jóvenes y Adultos. ¿Realidad o Utopía? Premio en el concurso "La investigación de las Ciencias de la Educación en la Revolución Educacional" convocado por el Ministerio de Educación de la República de Cuba. Impresora Publisime. 2003.
- Informe sobre el Censo de Cuba, 1899. Washington. Imprenta del Gobierno. 1900. Teniente Coronel J. P. Sanger. Inspector General Director. pp. 238, 368, 371, 578 y 587.
- OREALC. Proyecto Principal en América Latina y el Caribe.
- Pérez Cruz Felipe. La Alfabetización en Cuba. Lectura histórica para pensar el presente. Editorial Ciencias Sociales. La Habana 2001.
- Pérez García, Mayra y otros "Alfabetización, género y ruralidad". Editorial Pueblo y Educación 2006.
- Premio UNESCO. Mención Honorífica. Premio "Rey Sejong". 2002. Labor realizada en la República de Haití con la utilización de la radio. Informe de presentación y documentos.
- Premio UNESCO. Mención Honorífica. Premio "Rey Sejong". Labor desarrollada por la Cátedra de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos para la alfabetización con los medios audiovisuales. 2003 Informe de presentación y documentos.
- Relys Díaz, Leonela Inés: Cartilla "Yo, sí puedo", abril de 2001. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
- Relys Díaz, Leonela Inés: Manual del Facilitador "Yo, sí puedo". Editorial Abril, La Habana, julio 2003.
- Relys Díaz, Leonela Inés: "Yo, sí puedo" Un programa para poner fin al analfabetismo. Editorial 4 de Abril. La Habana, 2006.
- Relys Díaz, Leonela Inés: *Cuba no estuvo sola en la Campaña Nacional de Alfabetización*. Investigación presentada en el evento Internacional, Pedagogía 1999. La Habana, Cuba.
- Relys Díaz, Leonela Inés: *Metodología práctica de la alfabetización por radio*. La Habana, enero 2001.
- Relys Díaz, Leonela Inés: El uso de los medios audiovisuales para la alfabetización a distancia, Pedagogía 2003, La Habana, Cuba.
- Relys Díaz, Leonela Inés: *Metodología para la alfabetización por televisión o videocasetes*. Entrevistas en periódicos "Granma", "Juventud Rebelde" y en revistas "Bohemia" No. 6 "Mujeres" No. 1. 2005, Revista internacional "La Habanera" Número 31, Internet, conferencias televisivas.
- Relys Díaz, Leonela Inés: Artículo "Completando la obra de Bolívar". Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 2005.
- UNESCO. Educación para todos. El imperativo de la calidad. Resumen. Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo. 5. Graphoprint. París. UNESCO 2004. Francia.
- UNESCO. Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (4:1985: París). La Educación de adultos a partir de la 3ra. Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (Tokio, 1972). Síntesis de las respuestas enviadas por las comisiones nacionales a la encuesta... París: UNESCO, 1985. 67, (10) p.

6. REPÚBLICA DOMINICANA: UNA CLASE DE ALFABETIZACIÓN EN UNA CÁRCEL



Rosa María Torres*

Programa Diocesano de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (PROALVA). Visita a la Cárcel Pública de Azua “19 de Marzo”, Diócesis de San Juan de la Maguana (15 junio, 2006)¹.

En día feriado, uno de los pocos lugares que se puede visitar y ver un centro de alfabetización operando, es una cárcel. Es así como se planteó la posibilidad de visitar la Cárcel Pública de Azua “19 de Marzo”, una cárcel pequeña, sólo para hombres, que cuenta a la fecha con 122 presos. No se trata de una cárcel de alta peligrosidad. La mayoría está allí por robos, estafas, tráfico de drogas; hay también quienes están sirviendo una larga condena por asesinato.

El programa de alfabetización que funciona en ésta y en otras dos cárceles es impulsado por la Diócesis de San Juan de la Maguana y la Fundación para el De-

sarrollo de Azua, San Juan y Elías Piña (FUNDASEP), organismo de apoyo a la Pastoral Social de dicha Diócesis, ambas ubicadas en la Región Sureste de República Dominicana, en la frontera con Haití. El programa se inició en 1997. Para el 2005 existían 371 grupos de alfabetización en esta región, con 3.800 personas alfabetizándose. Según estimaciones de FUNDASEP, en estos 10 años de trabajo se ha reducido el analfabetismo del 39% al 5.9%².

“Fortaleza 19 de Marzo: Todo por la Patria” puede leerse, en letras grandes, en la fachada del edificio principal. Allí nos encontramos con el equipo técnico del programa y, un poco más adelante, con los guardias de seguridad. Sin demasiado trámite, y con mayor facilidad que la esperable tratándose de una cárcel, Miriam y yo estamos ya frente a la puerta con rejas y candados que nos separa de los reos. Un soldado grande y macizo nos abre la puerta, y, sin tiempo para pensarlo otra vez, ya estamos adentro.

* Ecuatoriana. Licenciada en Ciencias de la Educación (Ecuador) y candidata al Doctorado en Lingüística (México). Educadora, comunicadora y activista social con larga experiencia de enseñanza, investigación y asesoría a nivel internacional.

1. Este reportaje es parte de una serie de reportajes en torno a visitas a programas de alfabetización y de promoción de la lectura y la escritura en nueve países – Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela – realizadas en 2006-2007. Dichas visitas son, a su vez, parte del estudio regional de campo “Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe” realizado conjuntamente por el CREFAL en México <http://www.crefal.edu.mx/> y el Instituto Frónesis en el Ecuador <http://www.fronesis.org/>. Una selección de estos reportajes se agregará al informe final de investigación, en preparación.
2. FUNDASEP, *Proyecto “Alfabetización de Jóvenes y Adultos en la Sub-Región El Valle”*, Diócesis de San Juan de la Maguana, Período Enero 2005-Diciembre 2005, San Juan de la Managua, República Dominicana, febrero 2005 (mimeo).



“Adentro” es un patio pequeño, rodeado de celdas y lleno de reclusos sentados en sillas plásticas, que nos esperan y que, al escuchar el crujido de la puerta, se voltean para vernos entrar. Los visitantes somos conducidos adelante y sentados en un lugar especial para presenciar la clase, frente a los reos. Allí están ya otros invitados, entre ellos el encargado del Departamento de Educación de la Dirección General de Prisiones.

El acto se inicia de inmediato con un *rap* sobre la alfabetización, a cargo de un conjunto de cuatro y coreado por todos los reos. El conjunto suena y se mueve, de verdad, muy bien. Una cárcel en República Dominicana es, al fin y al cabo, una cárcel llena de dominicanos. Hombres en su mayoría jóvenes o de mediana edad, de tez morena, musculosos, algunos con tatuajes o con cicatrices visibles, que más que miedo terminan infundiéndolo ternura.

El método de alfabetización utilizado se inspira – nos dicen – en la pedagogía liberadora de Paulo Freire. La cartilla o Guía del Alfabetizando “*Queremos Saber*” se acompaña con una Guía del Alfabetizador (llamado aquí Facilitador). Los contenidos y estrategias de enseñanza parten de las condiciones concretas del medio.

—“Nuestro método no es ‘Yo Sí Puedo’, sino ‘Nosotros Podemos’”, aclara un miembro del equipo coordinador diocesano.

Rafael, el facilitador –mediana edad, delgado, menudo, con lentes– se ha preparado con esmero para la clase. Desde el primer momento se percibe que es un tipo educado y con madera de educador. Ha llenado el lugar de materiales didácticos preparados para el efecto, hechos de cartulina, recortes de periódico, etiquetas de productos, ramas, hojas, latas, residuos plásticos, cualquier cosa. Cuenta con una

buena pizarra, pero sobre todo con gran empeño y creatividad. Según sabremos después, él mismo es recluso en esta prisión. Es periodista, lleva diez años preso, le faltan cuatro para salir, le han reducido la pena por buena conducta.

Su primer acto pedagógico es escribir en la pizarra:

Azua de Compostela 15 de junio año 2006

Nombre Propio

Rafael

La clase que ha preparado para hoy gira, en efecto, en torno al nombre propio. Para ello, ha confeccionado tarjetas con los nombres de los alumnos, que cada uno lleva prendida en la camisa o camiseta.

Angel

Elvir

Wilson

Fernando

Juan Bautista

Manuel

Juan

Teófilo

Carlos

Gregorio

Rafael

Jorgito Carlito (sin s

final, tal y como

la pronuncian)

Nadie lleva puesto su propio nombre. El juego de aprendizaje consiste precisamente en buscar a quién corresponde cada tarjeta y ponérsela. Todos se divierten y hacen bromas mientras juegan.

Partiendo de su nombre propio, Rafael pide a sus alumnos que digan en voz alta otros nombres propios que empiecen con R y los va escribiendo en la pizarra. A continuación, escribe la familia silábica: ra-re-ri-ro-ru.

—“Ahora, algún valiente que quiera pasar a escribir su nombre”, los desafía.



Varias manos se levantan enseguida. Jorgito, un joven en sus 20s, es el primero en pasar a la pizarra. Lentamente, con trazos irregulares, de principiante, escribe en letra de imprenta o *script*:

J o R g i t o P a t r i c o N o V a

Al mirar el conjunto, Jorgito percibe que a Patricio le falta una *i*, borra y la mete antes de la *o*. Todo el auditorio aplaude la obra terminada.

A continuación pasa a la pizarra Manuel Martínez Méndez, un joven seguramente con alguna experiencia escolar, que escribe en letra manuscrita:

Manuel maltine mendes

Rafael lo deja así, con su triunfo, sin corregir la escasez de mayúsculas y el “maltine”, otra maravillosa pieza de escritura fiel al habla.

Luego siguen Fernando y otros más, cada cual aplaudido entusiastamente por sus compañeros.

Ahora viene el momento esperado del “árbol de sílabas”, una pequeña rama de árbol ubicada en el suelo, en la esquina, debajo de la pizarra, en la que Rafael ha colgado papelitos escritos con sílabas. Uno por uno los alumnos van pasando a sacar un papelito, los van fijando en la pizarra con *masking tape* y formando así las palabras que dicta el profe. A cada palabra formada siguen sonoros los aplausos.

La clase termina. Ha sido una hora de intensa actividad, mucha participación y mucha risa, es decir, una buena clase. Definitivamente, no hay nada mejor que una buena clase presencial.

Es el momento de los visitantes, los discursos, las fotos. Uno por uno pasamos nosotros también frente a la pizarra, no a escribir sino a hablar, a cumplir con nuestros pequeños discursos de felicitación y agradecimiento. El mío es genuino y emocionado. Esta ha sido una experiencia profundamente humana, conmovedora y excepcional. El acto concluye con una oración colectiva. Todo ha quedado grabado en numerosas cámaras de fotos y de video presentes. De hecho, para escribir esto y poder ser fiel en el relato, he recorrido más de cuarenta fotos tomadas ese día y he vuelto a revivir, así, aquella jornada.

Un patio en el que transcurre la vida

A medida que avanzaba la clase y que la situación de estar allí se naturalizaba, pude observar en detalle el patio y lo que en él sucedía, y llegar a la conclusión de que en verdad no se trata de un patio, que es mucho más que un patio. En este estrecho espacio encementado transcurre la vida de los reclusos: éste es el lugar de encuentro, socialización, descanso, esparcimiento, deporte, ejercicio, sala para recibir a las visitas, alacena, armario, cocina, comedor, lavadero y tendedero de ropa, cancha de básquet, salón de juegos, pista de baile, ágora, capilla, escuela. La clase de alfabetización ocupa aquí su propio espacio y se agrega a esas otras actividades, que ocurren en paralelo. Alrededor están las celdas, el encierro. A través de los barrotes puede verse de tanto en tanto asomarse a los reclusos que no están aquí, que no participan de esta clase, que ya saben leer y escribir o que no les interesa.

En ningún lado como aquí resulta claro que la lectura y la escritura son símbolos de esperanza, anuncios de futuro, de un futuro distinto. Hoy y aquí, todo lo que estos hombres tienen para leer son las tarjetas



con sus nombres propios, sus propias rudimentarias escrituras sobre la pizarra, los recortes de diario y etiquetas pegadas en la pared para animar la clase, las leyendas en sus propias camisetas y gorras, y los letreros escritos en las paredes de la prisión:

Dios es amor

Por favor sea amable

Respete la visita

Carcel publica

Cocina

Soldado haz tu deber:

Con alegria

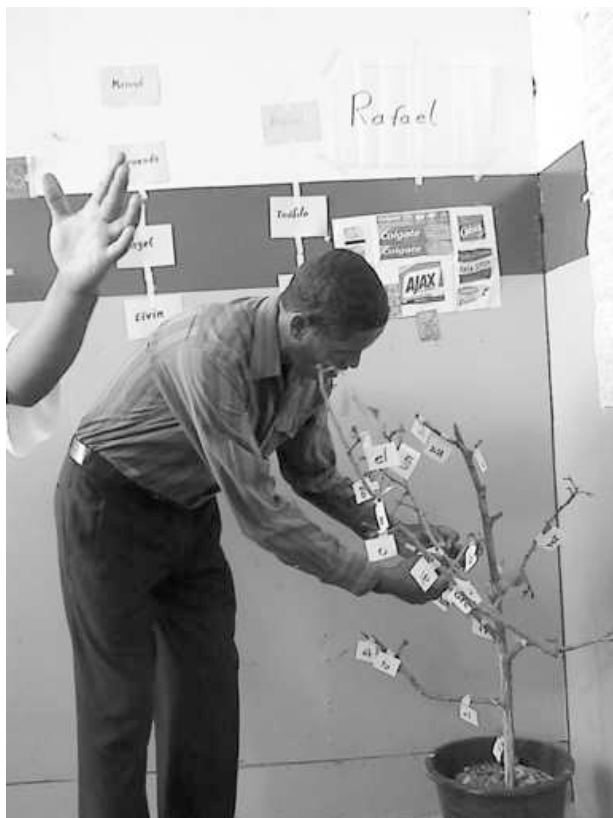
Con sencillez

Con puntualidad

Con generosidad

Con fidelidad

Y... con amor



Documento de consulta y posicionamiento del CEAAL sobre el CDE x E Canje de Deuda Externa por Educación*

I. DEFINICIÓN DEL CDE x E

1. Conceptualmente, ¿cómo se define el mecanismo de CDE x E?

La conversión o canje de deuda externa por educación (CDE x E), supone un protocolo para la cancelación de un determinado monto de dinero adeudado originalmente por un Estado, bajo la condición de que aquellos recursos que hayan sido liberados (producto de su condonación parcial o total) sean destinados a inversiones en el ámbito educacional.

2. ¿Cuáles son los hitos en las experiencias de aplicación del CDE x E?

En octubre de 2003, el ministro argentino de educación Daniel Filmus, instaló el tema del Canje de Deuda Externa por Educación en el seno del debate de la Política General de la 32ª Reunión General de la UNESCO. En síntesis, proponía una mediación más activa de la UNESCO y la UNICEF para imprimir a este mecanismo de canje un impulso económico, pero también la exigencia ética en relación al uso de recursos de manera más eficiente y transparente.

Para noviembre del mismo año, y avalado por el presidente Kichner, el ministro Filmus ahondó su posición en el encuentro de ministros de educación de

los países miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA), reunidos en México a propósito del Consejo Interamericano para el desarrollo Integral. En resumen, Filmus planteó que los acreedores canjearan parte de la Deuda Externa por Educación, Ciencia y Tecnología. Sus palabras tuvieron gran eco entre los asistentes. Incluso en las delegaciones de Estados Unidos y Canadá.

Llegado junio de 2004 y reunidos los ministros de educación del MERCOSUR en Buenos Aires, los representantes de Argentina (Filmus) y Brasil (Genro) coincidieron en la reiteración de la tesis a favor del ‘Canje de Deuda Externa por Educación’.

En agosto subsiguiente, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) organiza el taller “criterios, estrategias y procedimientos de inversión de Canje por Deuda”. De allí, surgieron importantes recomendaciones estratégicas para viabilizar esta propuesta en la región Latinoamericana.

Poco después, el gobierno español reaccionó con interés ante los eventos precedentes en torno al tema. De hecho, el presidente José Luis Rodríguez Zapatero y bajo un nuevo enfoque (PSOE), plasma la postura de su país en la cumbre contra el hambre y la pobreza, auspiciada por el Sistema de Naciones Unidas. En su discurso, establece que es fundamental reforzar el mecanismo de Canje de Deuda Externa por Educa-

* Documento preparado por la Secretaría General del CEAAL, Panamá 31 de agosto 2007



ción, dando preferencia a países con grandes niveles de pobreza, enfatizando la atención de las necesidades o vacíos en la educación básica (primaria), como parte de las llamadas metas del milenio.

La XIV Conferencia Iberoamericana de Educación (OEI), realizada en San José en octubre de 2004, reasume el tema del Canje de Deuda Externa por Educación y lo ubica de modo especial en la declaración final del evento. En síntesis, ratifica la necesidad de contar con mecanismos adecuados para convertir porcentajes significativos de la deuda externa en inversión de recursos para sistemas educativos de los países miembros.

En esa Conferencia de la OEI en San José, hubo fuerza de consenso en torno a la proposición de que el mecanismo de canje potenciara la universalización de la educación básica y el fortalecimiento de enseñanza media. Así mismo, se instó a dar prioridad a sectores de mayor vulnerabilidad psico-social. A saber: primera infancia; población analfabeta o con escasa instrucción; y personas con discapacidad.

San José volvió a ser escenario de una Cumbre Iberoamericana. Esta vez fue la XIV de jefes de Estado y de Gobierno en noviembre de 2004. En su declaración final, el pleno asumió la postura sentada por la OEI, poco tiempo antes, de manera *casi* literal.

En enero de 2005 se concreta la primera experiencia de Canje de Deuda por Educación, celebrada entre España y Argentina. Se fijó en 60 millones de euros la cifra pactada, la que fue destinada al Programa Nacional de becas escolares del Ministerio de Educación, permitiendo conceder 200,000 becas adicionales a las 350,000 anuales dadas en anteriormente. Estos fondos han sido destinados a la escolarización de niños y niñas pobres.

Por aquellos días y mediante rueda de prensa, Rodríguez Zapatero en declaraciones al Diario El Clarín de Buenos Aires, señaló que los siguientes países en la aplicación del mecanismo de canje serían: Brasil, Ecuador y Bolivia, pero entendiéndose que se haría de conformidad al marco del Club de París (que en virtud de la cláusula de 1993, admite canjes de hasta un 10% de la deuda comercial; y el 100% de las ayudas oficiales).

La siguiente experiencia de canje que tuvo España se materializó con Ecuador en marzo de 2005. Fue negociado un acuerdo que contempló la conversión de 50 millones de dólares en deuda concesional para canalizarse primordialmente hacia el sector educativo. Los proyectos aprobados suponían su realización a manos de empresas, instituciones u ONGs españolas. Igualmente condicionable, cuando se tratara de bienes y servicios.

La variante en esta ocasión, radicó en la creación de un comité técnico con participación de Organizaciones de la Sociedad Civil y la Oficina Técnica de la Cooperación Española en Ecuador. Este comité evalúa impactos en el desarrollo de Ecuador y asesora a otro Comité de carácter *Binacional* (con representantes de ambos gobiernos), responsable de la selección definitiva de los proyectos a financiar.

La experiencia de España con el Salvador se formalizó el 20 de junio de 2005, cuando el presidente de ese país centroamericano logró que su homólogo español se comprometiera a iniciar negociaciones de cara al mecanismo de canje de deuda externa por educación. Las etapas de este proceso fueron concretándose a lo largo de ese mismo año.

Para octubre de 2005, se desarrolla en Salamanca un foro incardinado en la Cumbre Iberoamericana, re-



tomándose como aspecto central el mecanismo del canje de deuda externa por educación.

Exactamente un año más tarde y en un hecho inédito, el Gobierno de Noruega anuló la deuda que mantenían con éste: Ecuador, Perú, Jamaica, Egipto y Sierra Leona, luego de un vínculo originado como campaña crediticia para el fomento de la exportación hace varias décadas.

Lo novedoso en este caso, estuvo en la manera *unilateral e incondicional* con que las autoridades noruegas tomaron esa decisión. Además, *no* se clasificó como ayuda oficial o se condicionó a la cooperación internacional. Más bien fue sobre la base explícita de la *co-responsabilidad* del acreedor en un proyecto crediticio fallido.

Los integrantes de la campaña de corte ecologista “¿quién debe a quién?” y cuyo propósito es la condonación de las deudas ilegítimas, valoró este acontecimiento como un precedente que contraviene la política financiera del Club de París (lugar éste donde se negocia la deuda externa en términos tradicionalmente inversos al hito marcado por Noruega).

A fines de enero de 2007 se realiza en Nairobi / Kenia, el Foro Social Mundial. Unas 50 organizaciones afiliadas a redes y movimientos nacionales, regionales y globales, manifestaron su adversidad a dicho fenómeno, haciendo una declaración de gran alcance que cuestionó y criticó a los organismos financieros internacionales e hizo un llamado *proactivo* de sus miembros, convocando a una semana de acción contra la Deuda, calendarizada para octubre de este año.

3. Descripción general del mecanismo “Canje de Deuda Externa por Educación”

No es del todo novedosa la fórmula o mecanismo de esta modalidad ‘Canje de Deuda Externa por Educación’ (CDE x E), pues hay modelos similares que han operado con anterioridad. No obstante, la variante actual es relativamente reciente.

Países del Hemisferio Norte, han incorporado esta propuesta en sus políticas de Cooperación Internacional.

España ha sido uno de los Estados más protagónicos en este tópico desde que la propuesta apareciera y madurara en cumbres de países miembros de la OEI.

Técnicamente, el mecanismo Canje de Deuda Externa por Educación (CDE x E), supone dos procesos: **a) Inversiones Privadas** (con participación *co* – ejecutiva de empresarios de países acreedores); y **b) Inversiones Públicas** (llevadas a cabo entre gobiernos centrales y ONGs locales).

Las conversiones por *inversiones privadas* están enmarcadas en la perspectiva de la intervención de tres actores medulares: el gobierno deudor; el gobierno acreedor (español en este caso); y un inversionista (español correspondientemente).

Los dos gobiernos (deudor y acreedor) negocian el programa de conversión, montos y términos, de aquella parte (del total de la cuantía) de la deuda a transformar o convertir. Así mismo, también deciden los mecanismos de descuento, aquellos sectores susceptibles de inversión y los responsables de la gestión.

En una operación típica de esta fórmula y empleando un ejemplo muy recurrente, el Estado Español se



compromete a vender a inversionistas españoles aquella parte de la deuda a convertir, con un tipo importante de descuento. (En el caso de Marruecos, por ejemplo, fue un 50% de su valor nominal).

De su parte, el gobierno deudor compra los títulos de deuda adquiridos por los inversionistas españoles, por un importe (en moneda local del país deudor) superior a la cantidad que éstos han satisfecho al Estado Español, pero inferior a su valor nominal (Marruecos compró el 56% del valor nominal). A cambio, el inversionista español, se compromete a invertir el total del importe en el país deudor (con un margen de beneficio de hasta un 12%).

Aparentemente, las tres partes parecen ganar con este mecanismo. Pero...

Por un lado, el Estado Deudor se libera, pagando una deuda por debajo de su valor nominal y en su moneda nacional, lo cual evita tener que conseguir divisas internacionales.

Por el otro, el Estado Español cobra anticipadamente parte de una deuda que antes fuera de incierta recuperación y estimulando de paso, la proyección internacional de capitales españoles privados.

Por último, el inversionista español se beneficia de la diferencia entre lo que paga a su gobierno y lo que cobra al gobierno extranjero / deudor, con una inversión que le minimiza riesgos y costes.

Sin embargo, este mecanismo comercial *no* contempla aspectos económico – sociales para la población local del Estado Deudor, puesto que de sus finanzas públicas salen desembolsos para pagar capitales e intereses adeudados. Esto tiene consecuencias de consideración.

Cuando los Estados Deudores destinan sumas importantes de recursos para el pago de deudas a empresas privadas, generan un alto costo que repercute negativamente en el plano de las oportunidades laborales y la promoción socioeconómica, limitando drásticamente la satisfacción de necesidades en gran parte de la población nativa.

Los fondos terminan dirigiéndose a inversionistas extranjeros (españoles para el caso), suponiéndose con esto beneficios posteriores.

Los costos financieros en transacciones de este tipo son elevados y la inmediatez de los desembolsos o pagos de tan altas cifras, puede afectar la liquidez presupuestaria del país deudor.

Las *conversiones por inversiones públicas* suponen una lógica con ciertas variantes respecto de las fórmulas con intervención de particulares. En esta versión, el Estado acreedor renuncia al cobro de una parte de la deuda. A cambio, el país deudor crea un fondo para proyectos de tipo educacional.

Los depósitos en moneda local que abastecen esta nueva concentración financiera, conocida como *Fondo Contravalor*, equivalen en un momento dado al total de la deuda; o bien una parte de ésta, siguiendo ciertos términos de pago.

Existe un comité encargado de dar seguimiento al uso adecuado del Fondo de Contravalor. El comité tiene una administración mixta: la parte deudora y la parte crediticia. Su modalidad es bilateral. En años recientes y más allá del monitoreo habitual, las Sociedades Civiles de un conjunto de países han solicitado espacios para una participación mucho más activa en este sentido.



El propósito original de dichas operaciones era condicionar al Estado Deudor a elaborar proyectos sociales de impacto en el conjunto de su población, y *no* sólo en un sector determinado, tal y como ha ocurrido con frecuencia en la versión privada de la inversión para este mecanismo de canje.

En el caso de España, ésta, ha condicionado a los países deudores a que se obliguen a usar el Fondo Contravalor, importando bienes y contratando servicios entre inversionistas originarios de esa nación europea.

Por eso los Estados Deudores traspasan determinadas obligaciones a inversionistas privados españoles (con su lógica comercial) por encima del valor ético – social del Bien Común y la dinámica de desarrollo de los pueblos endeudados.

Un ejemplo lo constituye el caso español – peruano en 1998, en que el apoyo al combate a las drogas, pasaba por la contratación de empresas y ONGs españolas; así como la importación de bienes y servicios. Esto confirma el empleo de este instrumento como un modo de internacionalizar la proyección comercial española a otras latitudes. Tendencia marcada durante la administración del presidente (PP) José María Aznar.

Posteriormente, el gobierno español, esta vez bajo la administración del PSOE, efectuó un giro, enfatizando el canje y conversión de la deuda por: inversiones públicas, combate a la pobreza, desarrollo social, cobertura / calidad educativa y protección medioambiental.

4. Carrusel de argumentos: optimistas, detractores, eclécticos y pasivos.

El balance histórico del mecanismo de ‘Canje de Deuda Externa por Educación’ tiene una vertiente desarrollada en escenarios gubernamentales, con una notoria tendencia a la aplicación de modelos de conversión, cuyos términos, procesos y resultados, suelen ser acogidos favorablemente.

Sin embargo, aquellas instancias que aglutinan numerosos actores y redes organizacionales de las Sociedades Civiles (mayoritariamente en países deudores) han tenido un tratamiento paralelo, generando otras claves de lectura, reflexión y disposición en torno a dicha temática. Por lo tanto y a diferencia de los foros estatales, las agrupaciones alternativas a los gobiernos, están viviendo una suerte de polarización respecto del CDE x E.

En efecto, mientras que una corriente de opinión da su aval al mecanismo CDE x E y relativiza los puntos de fricción (*visión optimista*); otro polo la advierte críticamente y le rechaza con radicalidad (*visión detractora*). Ambas fuerzas presentan el mayor peso activo en el debate actual.

Por otro lado, y en medio de la bipolaridad arriba señalada, también existen voces en una especie de “zona intermedia” que en principio reflejan una aceptación del mecanismo de canje, dado que reconocen ciertas conveniencias que posee. Pero simultáneamente, presentan algunas reservas y exigen la reformulación teórico – práctica en algunas de sus estructuras (*visión ecléctica*); y finalmente, en la misma zona intermedia, hay quienes permanecen en una inercia institucional, es decir, *sin* emitir a nombre de su entidad, una postura definida sobre este tema (*visión pasiva*).



Desde la *visión optimista*, aparece una lectura favorable del mecanismo de canje, basada en la necesidad de invertir en educación, pues esta constituye un vehículo de movilidad social para la ciudadanía en países deudores.

Para esta lógica argumental, la nueva fórmula de conversión supone una opción razonable para financiar la educación de millones de personas ante las crisis fiscales de la Región Latinoamérica. En esta línea, se situó en años recientes la ONG ‘economistas sin frontera’, a través de su documento *Deuda Externa por Educación: experiencias recientes, perspectivas y propuestas de conversión de deuda por educación*. El texto anterior, fue también referencia de apoyo en las declaraciones, hechas en Madrid, por Francisco Piñón, entonces Secretario General de la OEI, al Diario El País (11 / 10 / 2004).

En los discursos anteriores, se subraya la infranqueable necesidad de multiplicar las fuentes de recursos, de cara a financiar un conjunto áreas sensibles para el avance significativo de las naciones en vías de desarrollo, especialmente en el campo de la educación.

La *primera variante* en la *visión optimista*, “pragmática”, sostiene que el mecanismo de canje *no* constituye una solución integral, *ni* definitiva al endeudamiento, pero puede contribuir a su alivio de modo importante e incluso, detener la ampliación de los márgenes de intereses sobre capital. Tesis corroborada en Madrid, por el ministro argentino de educación Filmus, en julio de 2004, ante ONGs españolas.

La *segunda variante* de la *visión optimista*, valora cualitativamente el mecanismo de canje como una “oportunidad histórica” para establecer evidencias contundentes en torno al impacto negativo del mo-

delo económico *neoliberal* y sus elevados costes indirectos en áreas de gran valor sociocultural, como por ejemplo la educación. En consecuencia, restarse del debate sería un error estratégico en esta óptica.

No obstante, los grupos organizados en torno a la *visión optimista* del canje, demandan una serie de principios que deben ser respetados en las operaciones de conversión de deuda externa por educación:

1. Transparencia en los procedimientos y usos de fondos provenientes del canje. En este contexto, cobran sentido las rendiciones de cuenta ante las autoridades locales, la sociedad civil, la opinión pública y los representantes de los países donantes.
2. Adicionalidad, pues los fondos canjeados se traducen en montos *adicionales* (un gran plus) que ingresan de modo especial a los presupuestos ordinarios o de uso corriente en cada nación deudora.
3. Respeto al status de la educación como servicio público, dado que el Estado juega un papel insustituible en el diseño y ejecución de políticas públicas. No puede permitirse que el mecanismo de canje termine mercantilizando los procesos curriculares y las actividades educativas. Cabe entonces una estrategia de Estado y en alianza con la Sociedad Civil.
4. Sustantividad del canje, porque de *no* ser sustantiva la propuesta, *desmerecería* cualquier tipo de apoyo. Vale decir, que los montos representen un porcentaje significativo respecto del total de la deuda (*por ejemplo, la transformación de un 75% del total adeudado, muy probablemente permitiría pensar en destinar una*



suma importante en la inversión social) para que entonces pueda contarse con cantidades suficientes de recursos liberados por el canje y ya convertidos, encauzarlos efectivamente hacia la inversión educacional. Esta idea fue manifestada por Alberto Acosta a través de la lista de distribución ‘Comunidad Educativa’.

5. Participación de la Sociedad Civil, tanto de países deudores como acreedores, así como de Organismos Internacionales (UNESCO, PNUD, UNICEF y otros) que por afinidad temática y prestigio, contribuyan como garantes en el proceso de elaboración de los convenios marco que sustentan el mecanismo ‘canje de deuda externa por educación’. (Criterio difundido por la Fundación SES).

En un polo opuesto, surge la *visión detractora* del ‘mecanismo de canje o conversión de la deuda externa por educación’ y por lo tanto, su lectura y discurso adversan decididamente la postura anterior.

Una objeción fundamental y reiterada en esta perspectiva opositora es que, aceptar la salida del canje, implica “legitimar de hecho la deuda externa”. Situación inaceptable, por considerar que la deuda externa es injusta (por ser ilegítima) e inmoral (por ser fraudulenta).

Aceptar el modelo de CDE x E, significa renunciar a una postura firme histórica contra la deuda, o bien, abandonar la tesis de que los elevadísimos intereses pagados a lo largo de décadas, ya han cancelado sobradamente dichos préstamos.

Igualmente, se considera que la soberanía de los Estados Deudores puede verse vulnerada cuando los acreedores intervienen en decisiones acerca del uso

de los montos condonados, mediante el mecanismo de canje. En este sentido, el BM, el FMI o el BID, podrían condicionar las políticas educativas de los países endeudados, profundizando las recetas *neoliberales* en las economías e imponiendo sus esquemas de desarrollo social.

Para esta segunda línea argumental, la pretendida “solidaridad” que proveniente del Hemisferio Norte, encubre metas económicas y financieras específicas, instrumentalizando el mecanismo de ‘CDE x E’ para abrir nuevos y prometedores mercados en el plano educativo, favoreciendo a empresas (públicas y privadas) y ONGs de aquellas latitudes.

En el mismo contexto, también se pretendería estimular ‘la fuga de cerebros’ desde países deudores hacia naciones acreedoras, por vía de programas de becas.

Otra crítica radica en que, dentro de los países deudores, ciertos sectores gubernamentales también pretenden manipular el uso del mecanismo de CDE x E. Según el economista ecuatoriano Alberto Acosta (en lista de distribución ‘Comunidad educativa’) el propósito de fondo sería:

1. La legitimación de las autoridades de gobierno, mediante la canalización selectiva de recursos (convertidos) entre la población y en consecuencia, una posterior rentabilidad electoral de cara a la reelección.
2. La profundización de las políticas de ajuste escudadas en cliché: “deuda para el desarrollo”.

Finalmente, otro cuestionamiento de la *visión detractora* es que los procesos de aplicación del mecanismo de CDE x E tienen una *variante privatizado*



ra. Esto ocurriría porque, en determinadas ocasiones, la gestión de los montos condonados recae en administradores privados e incluso, extranjeros; cuando en realidad debería resolverlo el Estado Deudor.

Dicho en otras palabras, las del ex - ministro de Educación de Ecuador Raúl Vallejo, al Diario El Comercio de Quito (Educación y Deuda: 4 / 12 / 2004): (...) *“lo que sucede en la práctica es que se pierde la perspectiva de la política educativa como eje del desarrollo - que es como debe ser entendida y no sólo como un insumo del progreso – y, por el contrario, se pone énfasis en proyectos puntuales gestionados en función de su interés”* (...).

De hecho, ya el Banco Mundial viene auspiciando la creación de un mercado educativo para inversionistas externos, enmarcado en sus esquemas para “países en vías de desarrollo”.

De paso por la **visión ecléctica**, puede decirse que su posición suele fluctuar entre ‘lo más o menos’ (*de lo más o menos peligroso; a lo más o menos pertinente*) Se trata de la aceptación del mecanismo de CDE x E, *pero* de manera cauta y con ciertas reservas.

Una opción en este marco, está indicada en la propuesta de “auditar la deuda externa”, función especializada que desempeñaría un Tribunal Internacional para tal propósito.

Esta modalidad de auditoria sería integral e interdisciplinaria. Por lo tanto, según uno de sus proponentes (el ex - ministro ecuatoriano Vallejo) esta instancia jurídico – financiera debería y podría entonces impugnar aquellas deudas ilegítimas e ilegales. De este modo, la deuda tomaría caminos de equidad y sostenibilidad, dejando de ser eterna, en vez de sólo externa.

Dentro de la *visión ecléctica*, hay una reserva frente al pensamiento de aquellos que puedan creer que el mecanismo de CDE x E es la única vía para mejorar sustancialmente los deficitarios presupuestos asignados a las carteras educacionales en países del Hemisferio Sur.

Se trata más bien de un asunto de *voluntad política* y de la construcción de la gobernabilidad de los pueblos en atención a su calidad de vida, transformando la Educación con apoyo en la redistribución de las cargas impositivas (tributando más, los que más tienen) y la creación fondos para asignaciones específicas.

Dos claros ejemplos de este lineamiento, se aprecian en la “*Carta abierta a los Jefes de estado de los países iberoamericanos*”; y en el manifiesto “*Argentina: canje de deuda externa por educación y conocimiento*”.

El posicionamiento del **Observatorio de la Deuda** en la Globalización (ODG) ante la conversión de deuda del Gobierno Español, merece una síntesis en este apartado, pues representa un ángulo propositivo y alternativo en la *visión ecléctica*:

El ODG define la *ilegitimidad* de una deuda a partir de la moralidad que anime el propósito de financiamiento de un préstamo. Por tanto, son ilegítimas (e inmorales) aquellas deudas contraídas en situaciones conductuales, estructurales o procedimentales que atenten contra el desarrollo integral y pacífico de los pueblos.

Un ejemplo lo escenificó España, cuando otorgó dos préstamos al dictador somalí Siad Barre, entre 1987 -89, para la compra de camiones y material militar anexo a una empresa española (ENASA) dedicada a ese rubro. Tal circunstancia, muy probablemente



también existente en otros casos de África, Asia y América Latina, ha llevado a plantear y exigirle a los países acreedores una *revisión exhaustiva* del origen de tales deudas.

Para dicho efecto, la propuesta exhorta a que los acreedores propicien un ambiente adecuado para la revisión. En el caso español, se aplica a 82 países que le adeudan, por lo que debería declarar una *moratoria*, es decir, la suspensión del cobro de capital e intereses, por un tiempo prudencial, hasta una efectiva aclaración.

Paralelamente, se ejercerán auditorías públicas integrales a objeto de establecer la legitimidad (o *no*) de las deudas contraídas en determinadas condiciones. *Una auditoría pública integral es aquella evaluación de conjunto que examina los fondos provenientes del estado español, analizando los alcances o consecuencias económicas, políticas, sociales y ecológicas que el pago de la deuda externa esté ejerciendo sobre un determinado país deudor, con lo cual se establece la legitimidad o ilegitimidad de su endeudamiento.*

La aplicación de las *auditorías públicas integrales* conlleva:

1. Abolición *inmediata* e *incondicional* de toda deuda contraída ilegítimamente.
2. Demanda de restricciones y responsabilidades judiciales a personas naturales o jurídicas, e instituciones que hayan promovido, permitido o hecho uso de créditos ilegítimos.
3. Paralelamente, el mecanismo de CDE x E estaría supeditado a procesos de auditorías públicas integrales. Aunado a ello, el estado acreedor

(España para el caso) *no* debe poner condiciones de ninguna índole. Será el Gobierno y la Sociedad Civil de los países deudores quienes, soberanamente, decidan los planes de uso de los fondos o recursos liberados.

4. Ninguna cancelación de deuda debe ser contabilizada como AOD (siglas anglófonas de **Aid Oficial for Development** y que se traducen al castellano como ‘Ayuda Oficial para el Desarrollo’), pues *no* supone un nuevo flujo de recursos monetarios desde el Estado Español hacia países con los que se haya acordado conversiones de deuda.

En el caso de la **visión pasiva**, *no* corresponde mayor extensión informativa o descriptiva de esta postura. Salvo comentar puntualmente que las razones del *no* pronunciamiento en relación al tema del CDE x E, por parte de un número *indeterminado* de organizaciones con ‘perfiles pasivos’, supone múltiples y variadas circunstancias para ello y las mismas, van desde una toma de posición por parte de sus integrantes individualmente, hasta el paréntesis que deben hacer para ponerse al día en esta materia y pronunciarse responsablemente a este respecto.

En el caso específico del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y dada la importante inserción de sus actividades de alcances local, nacional, regional y continental (más de 200 organizaciones en 21 países), particularmente en los campos de la Educación y la Cultura, se inició en agosto de 2007 un proceso de sistematización que permitiera generar un documento de trabajo (borrador) que, distribuido bajo ciertos criterios metodológicos, fuera retroalimentado para la redacción de su versión final, sirviendo así como marco de referencia y criterio institucional en la toma de decisiones y



declaraciones acerca del tema del mecanismo de CDE x E en numerosos y variados escenarios.

Las tendencias actuales en materia de debate en torno al CDE x E tienen como base un panorama documentado y por lo tanto, presentan una orientación diagnóstica de gran utilidad. En este contexto de ‘transición pasiva’, el CEAAL pretende consultar, reflexionar, optar y pronunciarse desde ese horizonte complejo, pero con un discurso en consonancia con principios y convicciones del organismo, pasando por una práctica democrática conducente al consenso y otorgando aportes con sello propio.

II. Preguntas para la retroalimentación

Sobre la base de la lectura comprensiva del texto anterior, desearíamos que contestaran las siguientes interrogantes. Con las respuestas debidamente sistematizadas, nos aproximaremos más cabalmente a una postura de consenso institucional frente al mecanismo de **Canje de Deuda Externa por Educación**.

Desde el punto de vista de ustedes y en calidad de centro afiliado:

- 1) Con la información presentada, ¿se sienten ilustrados y motivados por el tema expuesto en el documento leído? ¿Por qué? (*en síntesis*).
- 2) ¿Mencionen qué aspectos de *forma* o *fondo* añadirían al documento de lectura previa?
- 3) ¿Qué grado de adhesión asignarían a cada una de las cuatro “visiones” descritas anteriormente frente al mecanismo de **CDE x E**? (*Marcar con una X*)

<i>Tipo de visión</i>	1	2	3	4	5
Optimista					
Detractora					
Ecléctica					
Pasiva					

Escala:

- 1 = Ningún nivel de adhesión
 2 = Moderado nivel de adhesión.
 3 = Mediano nivel adhesión.
 4 = Profundo nivel de adhesión.
5 = Máximo nivel de adhesión.

- 4) A modo de un pequeño manifiesto, redacten (*en síntesis*) la posición de su organización ante el fenómeno del mecanismo de conversión ‘Canje de Deuda Externa por Educación’ (*No mayor a una página y en letra arial / tamaño 11*).

ANEXO

(*Versión resumida del texto inicial*)

CANJE DE DEUDA EXTERNA POR EDUCACIÓN

Mecanismo de CDE x E

(*Definición*) “Protocolo para la cancelación de un determinado monto de dinero adeudado originalmente por un Estado, bajo la condición de que aquellos recursos que hayan sido liberados (producto de su condonación parcial o total) sean destinados a inversiones en el ámbito educacional”.

Hitos relevantes en la aplicación de mecanismo CDE x E (*Cronología*)

Oct. 2003: Ministro Filmus (ARG.) plantea ante reunión de UNESCO, la necesidad de que NN.UU.



impulse el mecanismo de canje y sea garante de un mayor rigor ético en materia de administración de tales recursos: eficiencia y transparencia.

Nov. 2003: Ministro Filmus (ARG.) plantea ante reunión de OEA, la posibilidad de que el canje sea de Deuda por Educación, Ciencia y Tecnología. Tuvo eco favorable entre los asistentes.

Jun. 2004: Ministros Filmus (ARG.) y Genro (BRA.) coinciden en reunión del MERCOSUR para impulsar el mecanismo CDE x E.

Ago. 2004: Se realiza el taller de la OEI 'Criterios, estrategias y procedimientos de inversión de Canje por Educación'. De allí salieron importantes recomendaciones.

Sept. 2004: José Luis Rodríguez Zapatero expone ante un evento de NN.UU. el interés de su gobierno por coadyuvar el CDE x E, enfatizando el apoyo a países pobres y priorizando las metas del milenio.

Oct. 2004: La OEI en su XIV reunión sobre Educación, da especial cabida al tema de CDE x E en su declaración final. También refuerza la universalización de la educación básica y prioriza la atención a grupos vulnerables.

Nov. 2004: En la XIV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, reafirman la importancia del mecanismo CDE x E y en el documento de cierre, se reproduce (casi literalmente) la declaración final de la OEI, difundida el mes anterior.

Ene. 2005: Primera experiencia española de aplicación de CDE x E con Argentina, pactándose un monto de 60 millones de euros, destinados a becas escolares para niñas y niños pobres. Por aquellos días,

Rodríguez Zapatero manifiesta al Clarín que los siguientes países serían: Brasil, Ecuador y Bolivia, pero siguiendo el marco del Club de París.

Mar. 2005: España materializa con Ecuador un acuerdo que contempló la conversión de 50 millones de dólares en deuda concesional para canalizarse primordialmente hacia el sector educativo.

Jun. 2005: España formaliza con El Salvador un canje por deuda. Las etapas del proceso se concretaron a lo largo de ese mismo año.

Oct. 2005: Se desarrolla en Salamanca un foro incardinado en la Cumbre Iberoamericana, retomándose como aspecto central el mecanismo del canje de deuda externa por educación.

Oct. 2006: El Gobierno de Noruega anuló la deuda que mantenían con éste: Ecuador, Perú, Jamaica, Egipto y Sierra Leona, luego de un vínculo originado como campaña crediticia para el fomento de la exportación hace varias décadas. El evento fue considerado como un precedente, contrapuesto a la lógica del Club de París y supuso un reconocimiento a la *corresponsabilidad* del lado acreedor en experiencias fallidas.

Ene. 2007: En Nairobi / Kenia, durante el Foro Social Mundial, unas 50 organizaciones afiliadas a redes y movimientos nacionales, regionales y globales, manifestaron su adversidad a dicho fenómeno, haciendo una declaración de alcance internacional que cuestionó y criticó los organismos financieros internacionales e hizo un llamado *proactivo* de sus miembros, convocando a una semana de acción contra la Deuda, calendarizada para octubre de este año.



Mecanismo del CDE x E

(Caracterización)

Inversión Privada

Aquí intervienen tres actores medulares: el gobierno deudor; el gobierno acreedor (español en este caso); y un inversionista (español correspondientemente).

Los dos gobiernos (deudor y acreedor) negocian el programa de conversión, montos y términos, de aquella parte (del total de la cuantía) de la deuda a transformar o convertir. Así mismo, también deciden los mecanismos de descuento, aquellos sectores susceptibles de inversión y los responsables de la gestión.

En una operación típica de esta fórmula y empleando un ejemplo muy recurrente, el Estado Español se compromete a vender a inversionistas españoles aquella parte de la deuda a convertir, con un tipo importante de descuento. (En el caso de Marruecos, por ejemplo, fue un 50% de su valor nominal).

De su parte, el gobierno deudor compra los títulos de deuda adquiridos por los inversionistas españoles, por un importe (en moneda local del país deudor) superior a la cantidad que éstos han satisfecho al Estado Español, pero inferior a su valor nominal (Marruecos compró el 56% del valor nominal). A cambio, el inversionista español, se compromete a invertir el total del importe en el país deudor (con un margen de beneficio de hasta un 12%).

Saldo de la operación:

Por un lado, el Estado Deudor se libera, pagando una deuda por debajo de su valor nominal y en su moneda nacional, lo cual evita tener que conseguir divisas internacionales.

Por el otro, el Estado Español cobra anticipadamente

parte de una deuda que antes fuera de incierta recuperación y estimulando de paso, la proyección internacional de capitales españoles privados.

Por último, el inversionista español se beneficia de la diferencia entre lo que paga a su gobierno y lo que cobra al gobierno extranjero / deudor, con una inversión que minimiza riesgos y costes.

Aspectos excluidos del esquema:

Sin embargo, este mecanismo comercial *no* contempla aspectos económico – sociales para la población local del Estado Deudor, puesto que de sus finanzas públicas salen desembolsos para pagar capitales e intereses adeudados.

Cuando los Estados Deudores destinan sumas importantes de recursos para el pago de deudas a empresas privadas, generan un alto costo que repercute negativamente en el plano de las oportunidades laborales y la promoción socioeconómica, limitando drásticamente la satisfacción de necesidades en gran parte de la población nativa.

Los fondos terminan dirigiéndose a inversionistas extranjeros (españoles para el caso), suponiéndose con esto beneficios posteriores.

Los costos financieros en transacciones de este tipo son elevados y la inmediatez de los desembolsos o pagos de tan altas cifras, puede afectar la liquidez presupuestaria del país deudor.

Inversión Pública

Supone una cierta variación respecto de las fórmulas con intervención de particulares.



En esta versión, el Estado acreedor renuncia al cobro de una parte de la deuda. A cambio, el país deudor crea un fondo para proyectos de tipo educacional.

Los depósitos en moneda local que abastecen esta nueva concentración financiera, conocida como *Fondo Contravalor*, equivalen en un momento dado al total de la deuda; o bien una parte de ésta, según ciertos términos de pago.

Existe un comité encargado de dar seguimiento al uso adecuado del Fondo de Contravalor. El comité tiene una administración mixta: la parte deudora y la parte crediticia. Su modalidad es bilateral. En años recientes y más allá del monitoreo habitual, las Sociedades Civiles de un conjunto de países han solicitado espacios para una participación mucho más activa en este sentido.

El propósito original de dichas operaciones era condicionar al Estado Deudor a elaborar proyectos sociales de impacto en el conjunto de su población, y *no* sólo en un sector determinado, tal y como ha ocurrido con frecuencia en la versión privada de la inversión para este mecanismo de canje.

En el caso de España, ésta, ha condicionado a los países deudores a que se obliguen a usar el Fondo Contravalor, importando bienes y contratando servicios entre inversionistas originarios de esa nación europea. Hay precedentes... Marruecos y Perú constituyen ejemplos.

Por eso los Estados Deudores traspasan determinadas obligaciones a inversionistas privados españoles (con su lógica comercial) por encima del valor ético – social del Bien Común y la dinámica de desarrollo de los pueblos endeudados.

La tendencia descrita fue rigurosa por parte de España durante la administración del presidente (PP) José Aznar.

Posteriormente, con la llegada al gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, la aplicación del CDE x E tomó un giro de relativa flexibilidad y mayor énfasis en otros puntos de importancia socio-educativa.

Carrusel de argumentos (*Visiones*)

Optimista

Valora el mecanismo de canje, basándose en la necesidad de invertir en educación, pues esta constituye un vehículo de movilidad social para la ciudadanía en países deudores.

La nueva formula de conversión supone una opción razonable para financiar la educación de millones de personas ante las crisis fiscales de la Región Latinoamérica.

Una *primera variante* en la *visión optimista*, “pragmática”, sostiene que el mecanismo de canje *no* constituye una solución integral, *ni* definitiva al endeudamiento, pero puede contribuir a su alivio de modo importante e incluso, detener la ampliación de los márgenes de intereses sobre capital.

La *segunda variante* de la *visión optimista*, valora cualitativamente el mecanismo de canje como una “oportunidad histórica” para establecer evidencias contundentes en torno al impacto negativo del modelo económico *neoliberal* y sus elevados costes indirectos en áreas de gran valor sociocultural, como por ejemplo la educación. En consecuencia, restarse del debate *no* sería estratégico en esta óptica.



Criterios exigidos:

Transparencia;
Adicionalidad;
Respeto del status educacional;
Sustantividad de canje; y
Participación de la Sociedad Civil.

Ejemplos de voces optimistas:

ONG Economistas *sin* fronteras.

Daniel Filmus (Ministro de Educación de Argentina).

Francisco Piñón (Secretario General de OEI).

Gobiernos de países miembros de la OEA y la OEI.

Detractora

Tolerar la salida del canje, implicaría “legitimar de hecho la deuda externa”. Inaceptable, porque la deuda externa es injusta (por ser ilegítima) e inmoral (por ser fraudulenta).

Aceptar el modelo de CDE x E, significa renunciar a una postura firme ante ésta, o bien, abandonar la tesis de que los elevadísimos intereses pagados a lo largo de décadas, ya la han cancelado sobradamente dichos préstamos.

La soberanía de los Estados Deudores puede verse vulnerada cuando los acreedores intervienen en decisiones acerca del uso de los montos condonados, mediante el mecanismo de canje.

En este sentido, el BM, el FMI o el BID, podrían condicionar las políticas educativas de los países endeudados, profundizando las recetas *neoliberales* en las economías e imponiendo esquemas de desarrollo social.

La pretendida “solidaridad” proveniente del Hemisferio Norte, encubre metas económicas y financieras específicas, instrumentalizando el mecanismo de ‘CED x E’ para abrir nuevos y prometedores mercados en el plano educativo, favoreciendo a empresas (públicas y privadas) y ONGs de aquellas latitudes.

También se pretendería estimular ‘la fuga de cerebros’ desde países deudores hacia naciones acreedoras, por vía de programas de becas.

Las autoridades son cómplices que pretenden:

La legitimación de las autoridades de gobierno, mediante la canalización selectiva de recursos (convertidos) entre la población y en consecuencia, una posterior rentabilidad electoral de cara a la reelección.

Así mismo, la profundización de las políticas de ajuste escudadas en cliché: “deuda para el desarrollo”.

La aplicación del mecanismo de CDE x E tienen una *variante privatizadora*. Esto ocurriría porque, en determinadas ocasiones, la gestión de los montos condonados recae en administradores privados e incluso, extranjeros; cuando en realidad debería resolverlo el Estado Deudor.

De hecho, ya el Banco Mundial viene auspiciando la creación de un mercado educativo para inversionistas externos, enmarcado en sus esquemas para “países en vías de desarrollo”.

Ejemplos de voces detractoras:

Los ecuatorianos Alberto Acosta (economista e investigador) y Raúl Vallejo (ex - ministro de Educación);

Foro Social Mundial.



Campaña: “¿quién debe a quién?”

Ecléctica

La propuesta de “auditar la deuda externa”, función especializada que desempeñaría un Tribunal Internacional para tal propósito.

Esta instancia auditora es jurídico – financiera, debería y podría entonces impugnar aquellas deudas ilegítimas e ilegales. De este modo, la deuda tomaría caminos de equidad y sostenibilidad reales.

El mecanismo de CDE x E no la única vía de solución. Se trata más bien de un asunto de *voluntad política* y de la construcción de la gobernabilidad de los pueblos en atención a su calidad de vida, transformando la Educación con apoyo en la redistribución de las cargas impositivas (tributando más, los que más tienen) y la creación fondos para asignaciones específicas.

Deberían ejercerse “auditorías públicas integrales” a objeto de establecer la legitimidad (o *no*) de las deudas contraídas en determinadas condiciones. Deben evitarse y desconocerse las deudas ilegítimas.

Estas auditorías conllevan:

Abolición *inmediata* e *incondicional* de toda deuda contraída ilegítimamente.

Demanda de restricciones y responsabilidades judiciales a personas naturales o jurídicas, e instituciones que hayan promovido, permitido o hecho uso de créditos ilegítimos.

Paralelamente, el mecanismo de CDE x E estaría supeditado a procesos de auditorías públicas integrales. Aunado a ello, el estado acreedor (España para

el caso) *no* debe poner condiciones de ninguna índole. Será el Gobierno y la Sociedad Civil de los países deudores quienes, soberanamente, decidan los planes de uso de los fondos o recursos liberados.

Ninguna cancelación de deuda debe ser contabilizada como AOD (siglas anglófonas de **Aid Oficial for Development** y que se traducen al castellano como ‘Ayuda Oficial para el Desarrollo’), pues *no* supone un nuevo flujo de recursos monetarios desde el Estado Español hacia países con los que se haya acordado conversiones de deuda.

Ejemplos de Voces eclécticas:

Fundación SES.

Red Latinoamericana sobre Deuda, Desarrollo y Derechos (Latindadd).

Eurodad.

Grupo UNESCO.

UNICEF,

Observatorio de la Deuda en la Globalización (ODG).

Pasiva

No posee mayor extensión informativa o descriptiva de esta postura. Salvo comentar puntualmente que las razones del *no* pronunciamiento en relación al tema del CDE x E, por parte de un número indeterminado de organizaciones con ‘perfiles pasivos’, supone múltiples y variadas circunstancias para ello y las mismas, van desde una toma de posición por parte de sus integrantes individualmente hasta el paréntesis que deben hacer para ponerse al día en esta materia y pronunciarse responsablemente a este respecto.



Voces pasivas:

Aquellas organizaciones
sin pronunciamiento alguno (transitoria o definitiva-
mente).

Un caso especial es el del CEAAL, pues su labor de
sistematización (por transición pasiva) le permitirá
comprender mejor el perfil de las visiones y posturas
acerca del CDE x E.

Sobre este panorama complejo y a partir de reflexio-
nes y consultas internas, el CEAAL deberá pronun-
ciarse con propiedad en el conjunto de foros donde
se proyecta su presencia.

Cibergrafía

www.canjedeutaxeducacion.blogspot.com
www.observatoriodeuda.org
www.biodiversidadla.org
www.pormasas.com.ar
www.jubileesouth.org
www.fronesis.org

Fuentes consultadas

*“Carta abierta a los Jefes de Estado de los Países Iberoameri-
canos.”* Con oportunidad de la XIV Cumbre Iberoamerica-
na Educar para Progresar. San José, 19 y 20 de noviembre
de 2004.

“Canje de Deuda por Educación.” Documento de análisis y de
posicionamiento del observatorio de la Deuda (julio de
2005) / www.observatoriodeuda.org

*“Argentina: canje de deuda externa por educación y conoci-
miento: ¿propuesta soberana o de la banca mundial? en:*
www.biodiversidadla.org

“Canje de Deuda Externa por Educación.” en:
www.pormasas.com.ar

*“Noruega anula incondicionalmente la Deuda de varios paí-
ses”.* Escrito difundido con propósitos informativos y re-
flexivos por la Secretaría General de Jubileo Sur / Améri-
cas (05-10-2006) / www.jubileesouth.org

“Declaración sobre la Deuda.” Foro Social Mundial en Nairobi
/ Kenia (24-01-2007). Difundido a través de Comunidad
Educativa, espacio internacional orientado y coordinado
por el Instituto Fronesis / www.fronesis.org

“Taller Canje de Deuda por Educación.” Organizado por la
Campaña Mundial por la Educación y Latindadd. Realiza-
do en la Pontificia Universidad Comillas, Madrid, los días
18 y 19 de junio de 2007. Documento (21 pp.) que resume
procesos, intervenciones, puntos de avance y conclusiones
en el evento.

*“Segunda reunión del Grupo UNESCO sobre conversión de
Deuda por Educación.”* Realizado en el Ministerio de
Educación de la Nación, Buenos Aires, los días 12 y 13 de
julio de 2007. Documento (5 pp.) El relator de este evento
es Alberto Croce, quien actuó en representación Fundación
SES y por ende, la Red Latinoamericana sobre Deuda, De-
sarrollo y Derechos (Latindadd). En Planilla sobre Infor-
mes de Encuentros y Seminarios. Sistematiza un conjunto
de recomendación de cara a la 34ª Asamblea General de
UNESCO en 2008, siendo su tema central ‘Conversión de
Deuda por Educación’ (CD x E).

Ficha de Suscripción

Forma parte de: **La Piragua** 

Nombre _____

Organización _____

Dirección _____

Ciudad _____ Estado _____

País _____ Código Postal _____

Teléfono (s) _____

Correo electrónico _____

Suscripción anual (2 números al año) 2008 ☐ 2009 ☐ 2010 ☐ 2011 ☐

\$ 25.00 USD Estados Unidos, Canadá, México, Centro y Sudamérica

\$ 30.00 USD Europa, Asia, África

\$ 15.00 USD Panamá

Enviar cheque por valor en dólares americanos, a nombre del:

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA -CEAAL

Vía Cincuentenario No. 84B, Coco del Mar, San Francisco

C.P. 0831-00817, Paitilla, Panamá, República de Panamá

Telefax: (507) 270-1084 y 270-1085

Correo electrónico: ceaal_admon@cwpanama.net ó info@ceaal.org

Página Web: www.ceaal.org

