

# LA ALFABETIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS: NUEVA FUNDAMENTACIÓN Y CAMBIOS DE CONTEXTO<sup>1</sup>

José Rivero<sup>2</sup>

## 1. EL ANALFABETISMO: LOS PROGRAMAS Y LAS CAMPAÑAS DE ALFABETIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA

### 1.1. EL ANALFABETISMO EN CIFRAS

El analfabetismo es la máxima expresión de vulnerabilidad educativa. El problema del analfabetismo se plantea en términos de desigualdades: la desigualdad en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar.

Existe una estrecha coincidencia entre mapas donde se ubican las poblaciones más pobres y los que corresponden a la población analfabeta y sin instrucción suficiente.

El analfabetismo golpea la dignidad de las personas e impacta sobre la inserción y los rendimientos laborales, sobre los índices de morbilidad y mortalidad infantiles, sobre la higiene y prevención de enfermedades, entre otros. El analfabetismo representa una de las deudas más serias, pues en la capacidad de leer y escribir está en juego el ejercicio de la propia ciudadanía de los analfabetos.

La deuda es mayor en América Latina respecto a otras regiones si se considera que la población analfabeta coexiste con grupos y sectores sociales que logran obtener posgrados y se desenvuelven en sociedades que están en condiciones de desarrollar una oferta educativa acorde con las necesidades de los sectores sociales con mayor capacidad de demanda.

En 1965 el entonces Director General de la UNESCO cuando se crea el 8 de septiembre como Día Internacional de la Alfabetización señaló así la necesidad de

---

<sup>1</sup> Documento desarrollado para el Seminario Internacional - Fundación Santillana. *La alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos en América Latina: renovar ideas y movilizar actores*. Buenos Aires, 7 de septiembre de 2007.

<sup>2</sup> José Rivero es educador y consultor peruano. Se desempeñó como especialista regional de la UNESCO; actualmente es miembro del Consejo Nacional de Educación y directivo del Foro Educativo en su país.

dicho compromiso: *“Saber es poder: Todo aquí da testimonio del prodigioso progreso realizado gracias al desarrollo de la ciencia y de la técnica. Y sin embargo en el conjunto de mundo cuatro de cada diez seres humanos viven al margen de este progreso, incapaces, por falta de un mínimo de conocimientos elementales, de entender su mecanismo y de captar su sentido, de participar activamente del mismo y de aprovecharse concientemente de él.”*

A la fecha, este objetivo sigue pendiente de concretar. A pesar de las iniciativas que se están desarrollando en la actualidad y de la proclamación del periodo 2003 - 2012 como el "Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos", los datos todavía muestran un panorama desolador: casi 780 millones de adultos careciendo de capacidades mínimas de lectura, escritura y cálculo; diferencias sustantivas en cuanto géneros -las mujeres ocupan dos tercios de este total- y bajas tasas de alfabetización en regiones como Asia Meridional y Occidental (59%), África Subsahariana (61%), los Estados Árabes (66%) y el Caribe (70%).<sup>3</sup>

El 10,3% de los adultos latinoamericanos no sabe leer ni escribir. Si bien solo se cuenta con información de tasas de analfabetismo tradicionales, esta cifra significa que 34,8 millones de personas de 15 o más años se autodefinen como analfabetos, de los cuales 3,2 millones tienen entre 15 y 24 años. Si esta información se relaciona con los 87,9 millones de personas de 15 y más años que no tienen una educación primaria completa, la magnitud del desafío resulta insoslayable.<sup>4</sup> Según las proyecciones de la UNESCO, los siguientes países han iniciado el siglo XXI con tasas superiores al 10% de analfabetismo: Jamaica (13,6%), el Brasil (14,6%), Bolivia (14,4%), la República Dominicana, (16%), Honduras (24,4%), El Salvador (25,9%), Nicaragua (32,8%), Guatemala (42,1%) y Haití (50,6%).

El valor promedio de la región resulta de la existencia de situaciones muy diversas. En Honduras, El Salvador y Nicaragua, la tasa duplica el promedio regional, en Guatemala es tres veces mayor y en Haití abarca la mitad de la población.

---

<sup>3</sup> El Día Internacional de la Alfabetización se celebra este año 2007 bajo el lema “La capacidad para leer y escribir, clave para una buena salud y bienestar”. Se intenta enfatizar con esto la importancia de la alfabetización como elemento esencial no sólo para la participación y el desarrollo en el plano social, político y económico; sino también para la mejora de las condiciones de salud.

<sup>4</sup> Datos de la UNESCO, en: *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe PRELAC (Buenos Aires, 29 y 30 de marzo de 2007).

Los casos del Brasil y México son singulares. La información disponible muestra que el mayor desafío con respecto al déficit educativo acumulado en la población entre 15 y 39 años se concentra en ambos países. Esto se debe tanto al mayor volumen poblacional como, en el caso de México, a la existencia de un número de personas de 15 o más años sin educación primaria completa en una proporción mayor que la región. El Brasil sigue presentando el mayor número de analfabetos en América Latina.

El 32% de los adultos latinoamericanos apenas logró completar el nivel primario, y el 40% no lo logró. Si bien la mayoría de ellos están alfabetizados, se trata de un porcentaje muy importante de población que cuenta con muy pocos recursos para integrarse socialmente y, por ello, se encuentra en riesgo de exclusión y marginalidad.

En este panorama se destacan trayectorias educativas interrumpidas y niveles bajos de educación en contraposición con las exigencias de sociedades que demandan cada vez más competitividad.

Un estudio de la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) demostró que los niveles de instrucción de la población adulta tienen características muy diferenciadas, por lo que es necesario establecer cuatro grupos de países.<sup>5</sup>

1. La Argentina y Chile presentan un perfil educativo más alto y buena distribución de la escolarización más equitativa. Alcanzan un promedio de 9,6 años de escolarización de la población adulta. Una cuarta parte de su población tiene bajo nivel educativo (hasta primario completo), mientras que más del 40% cuenta con estudios secundarios completos.
2. Costa Rica, México y el Uruguay integran un segundo grupo de países. En ellos, el promedio de años de escolarización de la población adulta mayor de 25 años es de 7 años, y alcanza 8,1% en las áreas urbanas y 4,1% en las rurales. El 20% tiene estudios secundarios completos y un 35% no llegó a completar la primaria.

---

<sup>5</sup> Estudio realizado en doce países latinoamericanos aplicando el coeficiente Gini de los años de escolarización alcanzados, presentado en *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, SITEAL (con auspicio del IPE/UNESCO y la OEI). Buenos Aires, 2006.

3. Bolivia y el Paraguay integran un tercer grupo. También alcanzan 7 años de promedio del total del país; 8,8% en las áreas urbanas y 4,3% en las rurales. Sin embargo, la distribución de la escolarización es menos equitativa que en el segundo grupo de países, ya que la presencia de población con bajo nivel educativo y los coeficientes de desigualdad educativa son mayores.
4. El cuarto grupo de países es el integrado por el Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. Este grupo presenta el perfil educativo de los adultos más bajo: el promedio de escolarización de la población adulta es de 5,8 años (6,5 en áreas urbanas y solo 2,7 en las rurales).

#### Situaciones merecedoras de análisis

Existen algunas situaciones que merecen particular análisis:

- Los datos de los países de la región sobre analfabetismo solo corresponden al analfabetismo absoluto. Se obtienen de los censos nacionales de los países, en los que se inscribe a una persona como alfabetizada simplemente cuando responde que sabe leer y escribir. Además, no se sabe qué calidad de alfabetización es la registrada ni el nivel de habilidades de lectoescritura que posee. Por ello, las expresiones de analfabetismo pueden ser más significativas y preocupantes aún que las señaladas en los datos estadísticos oficiales.
- El *analfabetismo funcional* no está cuantificado ni está reconocido en las estadísticas oficiales nacionales. Este tipo de analfabetismo es más preocupante en países con mayores tasas de analfabetismo absoluto, e incluso en aquellos que registran tasas altas de escolarización (así, en la Argentina, Chile, Costa Rica y el Uruguay, el porcentaje de adultos con escolaridad básica incompleta bordea el 40%).
- Se verifica un proceso de expansión de la educación básica, que crece a un ritmo sostenido en la población de más edad hasta las personas de 45 años. Este ritmo se desacelera entre la población que tiene entre 25 y 44 años. Es probable que ese detenimiento de la expansión esté vinculado a que la educación primaria completa, hasta hace algunas décadas, era obligatoria en casi todos los países. Entre los jóvenes de 18 a 24 años, el porcentaje

de los que completaron su primaria vuelve a aumentar; sin embargo, solo el 37% de ese grupo etario cuenta con estudios secundarios completos.<sup>6</sup>

- En cuanto a las diferencias de género, la expansión intergeneracional de escolarización primaria y secundaria presenta la siguiente tendencia: entre los mayores de 45 años, el porcentaje de varones con estudios completos (primarios o secundarios) es mayor que el de mujeres. La paridad de género se logra en el grupo que tiene entre 35 y 44 años. En cambio, entre los menores de 35 años, son las mujeres las que completaron con mayor frecuencia los estudios.<sup>7</sup>

## **1.2. ¿POR QUÉ HAN FRACASADO TANTOS PROGRAMAS Y CAMPAÑAS DE ALFABETIZACIÓN?**

En América Latina han existido múltiples iniciativas de programas y campañas de alfabetización; sin embargo, no han alcanzado el éxito con respecto a las expectativas generadas.

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

Los casos de Cuba y Nicaragua

Los casos más emblemáticos durante la segunda mitad del siglo XX en la región han sido los procesos desarrollados en Cuba, en la década de 1960, y en Nicaragua, en la década de 1980.

En Cuba, el proceso alfabetizador culminó exitosamente. En Nicaragua, 25 años después de una relativamente exitosa acción masiva de la Cruzada Nacional de Alfabetización (que redujo del 52% al 13% los índices de analfabetismo en el país), se presenta un panorama francamente regresivo, ya que los actuales índices de analfabetismo nacional han llegado a cifras porcentuales similares a las que dieron origen a aquella Cruzada. Esto dejó en evidencia que Nicaragua no desarrolló

---

<sup>6</sup> *Ibidem.*

<sup>7</sup> *Ibidem.*

acciones complementarias a la Cruzada, y el analfabetismo por desuso se encargó de deteriorar lo alcanzado en ella. El segundo gobierno del presidente Ortega ha iniciado otra acción nacional de alfabetización, esta vez denominada “José Martí”.

En el caso cubano, si bien la exitosa campaña nacional de alfabetización (con amplia participación juvenil) fue un factor decisivo en el éxito de la educación nacional, no fue el único ni el más importante.

Las principales razones de los logros educativos en Cuba son las siguientes:

- Se desarrolló una campaña masiva y efectiva que redujo al 3% el analfabetismo absoluto y elevó los índices de alfabetismo de un 20% a un 97%. Hay que señalar que el método utilizado fue presencial (un alfabetizador cada dos iletrados).
- Los logros no se limitaron solo a la alfabetización; también existieron esfuerzos de movilización colectiva para posibilitar que todas las cubanas y los cubanos llegaran a completar desde seis hasta nueve grados de escolaridad. Las denominadas “Batallas por el 6º y 9º grado” sintetizan este esfuerzo colectivo nacional.
- El tercer factor (y tal vez el más importante y decisivo) fue posibilitar que todas las niñas y los niños cubanos tengan derecho y accedan a una Educación Inicial y a estímulos familiares para su mejor desarrollo. La importancia que se otorga en Cuba a la atención de la primera infancia como prioridad nacional ha sido y es el factor decisivo para que este país exhiba los mejores rendimientos educativos en la evaluación comparada que la UNESCO realizó en la región a fines de la década de 1990.

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

- **Identificación de “voluntad política” con “exitismo político”**

Con frecuencia, la convocatoria de campañas de alfabetización forma parte de las ofertas electorales y de las promesas para gobernar teniendo en cuenta a los excluidos. Sin embargo, en estas campañas no se consideran las dificultades para presentar resultados visibles en el corto tiempo ni los mecanismos de vigilancia.

Además, existen algunas falsas premisas como: “Será fácil convocar a analfabetos” o “Cualquiera puede alfabetizar”.

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

- **Prejuicios institucionales e ideológicos**

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

Los obstáculos son de diversa índole. Uno de ellos merece particular atención: la clara tendencia observada en núcleos tecnocráticos con poder en administraciones centrales del sector público educativo y en organismos internacionales de financiamiento por minimizar –e incluso ignorar– el problema del analfabetismo en las prioridades de acción. Esta actitud se advierte, incluso, en países con importantes bolsones de analfabetismo absoluto.

Las razones esgrimidas para sustentar estas decisiones son la considerable expansión de la cobertura escolar, el hecho de 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, se está aplicando la teoría del “costo-beneficio” demandada por el mercado, y se sugiere que este problema puede resolverse con la simple expansión de la matrícula escolar.

Los que asumen estas posiciones no tienen en cuenta varias cuestiones importantes:

- En primer término, el problema del analfabetismo tiene raíces estructurales e históricas, con relaciones complejas (como las de tipo étnico-cultural) que demandan un tratamiento cuidadoso y necesario. La vigencia y la gravedad del problema se expresan en el hecho de que a pesar de los avances de la expansión educativa, el volumen total de analfabetos ha permanecido en los últimos veinte años en una cifra cercana a los 40 millones de personas. Además, debido a los efectos 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 no solo a mantenerse, sino incluso a crecer.
- Otro elemento clave que hay que considerar es que el analfabetismo de los adultos repercute directamente en la baja escolaridad, en el menor rendimiento y en el analfabetismo de los niños. Los niños en situación de pobreza requieren de espacios, de climas familiares en los que sean sus propios padres el principal estímulo para que asistan a la escuela. No es casual que la mayor persistencia de madres de familia en programas de alfabetización se deba a que muchas de ellas desean alfabetizarse y educarse para poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares.
- Un tercer contraargumento se relaciona con la necesidad de visualizar la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos como una extraordinaria inversión económica y cívica más que como un 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 las competencias social y ciudadana. El joven y el adulto bien alfabetizados tendrán, como se ha señalado, mayor posibilidad de optar por un puesto 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 es que, a menudo, los especialistas y planificadores ignoran que mientras mayor sea la proporción de adultos alfabetizados, más fácil será la expansión de 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”.<sup>8</sup>

Errores frecuentes que deben desterrarse:

No es posible, entonces, reducir el problema del analfabetismo a índices, variables y proyecciones estadísticas o enfrentarlo según criterios estrictamente economicistas o “de eficacia”. Es necesario, en cambio, reconocer que constituye una parte importante de la deuda social interna que nuestras sociedades están obligadas a 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 han intentado abordar el problema en la región. Por ello, será necesario desterrar errores frecuentes como los siguientes:

- **Alfabetización no asociada a otras necesidades básicas de los participantes**

Muchas veces, la principal motivación en los adultos para alfabetizarse no suele ser la propia alfabetización: las presiones laborales para obtener recursos propios o el afán por apoyar los estudios de los hijos suelen ser las principales motivaciones para alfabetizarse.

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

---

<sup>8</sup> Véase Jacques Hallak. *Invertir en el futuro. Definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo*. Madrid, PNUD/IIPE, Editorial Tecnos. UNESCO, 1991.

Además, algunos programas de alfabetización fracasan por no haber previsto la intervención de oftalmólogos con el fin de examinar la visión de los adultos. También la misma convocatoria a analfabetos puede ser inhibitoria para muchas personas adultas.

- **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, por eso es mejor preparar a promotores para adaptarse a demandas específicas de la población a alfabetizar y estar abiertos a innovar en la propia metodología por la que se ha optado.

- **Alfabetización sin postalfabetización ni educación básica**

Cada vez hay mayores evidencias de que no tiene sentido iniciar procesos limitados solo a la alfabetización, sino que es indispensable ubicarla en una perspectiva de educación permanente.

La experiencia acumulada indica que tan o más importante que la alfabetización es despertar en los alfabetizandos su interés por continuar educándose y posibilitarles sólidos elementos de educación básica.

- **Alfabetización sin supervisión y evaluación**

La urgencia de abordar la supervisión y la evaluación 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, que recomienda: "(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 hasta el año 2015, y que también sea aceptable a nivel local; (v) crear 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 vida”.<sup>9</sup>

- **Presupuestos insuficientes**

Los escasos recursos por lo general, se suelen destinar a la concreción de programas de alfabetización, es argumento central para señalar la falta de compromisos y de decisiones de la clase política para asumirlos como real prioridad. De los Estados se demanda: eficiencia técnico administrativa en sus cuadros directivos, capacidad política para conducir el aparato estatal alentando convenios y poder económico para cumplir las funciones asignadas a la alfabetización y educación básica. Si bien el Estado no es dueño de todos los recursos económicos para la educación, si, es responsable de la política económica y social que asegure el derecho a la educación; tendría que jugar un papel más activo en materia de disponer y obtener recursos para estas tareas esenciales, pudiendo incluso licitar proyectos de alfabetización y educación básica entre aquellos grupos, comunidades u organizaciones involucrados o dispuestos a asumir dichas tareas.

## 2. SIGNIFICADO(S) QUE HA ADQUIRIDO LA ALFABETIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS

“La alfabetización es más que la lectura y la escritura. Dice relación a la manera en que nos comunicamos en la sociedad. Describe las prácticas sociales y las relaciones, con el conocimiento, el lenguaje y la cultura. La alfabetización contribuye a la libertad y a la equidad; es parte de todo proyecto social que apunta a una sociedad más equitativa y justa. Está abierta a los sistemas democráticos de gobierno que requieren canales de comunicación abiertos y adecuados; en el mundo actual, ninguna sociedad puede funcionar sin la dimensión comunicativa escrita –el texto en el papel, en la pantalla del ordenador, en la televisión– aparejada con imágenes e íconos de todos tipos. La alfabetización es una parte ineludible de la vida en el mundo actual.” UNESCO, febrero de 2003.

---

<sup>9</sup> En *Pluralidad de la alfabetización, sus implicancias en políticas y programas*. Sector Educación de la UNESCO. Documento de orientación. París, 2004.

“La alfabetización, concebida en términos generales como las capacidades y los conocimientos básicos que necesitan todas las personas en un mundo que vive en rápida evolución [...] y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere [...] y es además un catalizador de la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas”. Declaración de Hamburgo, 1997, Quinta Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas (CONFINTEA V).

## **2.1. LA NATURALEZA VARIABLE DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN**

La alfabetización se ha definido e interpretado de múltiples maneras, que han evolucionado en el tiempo bajo la influencia de los trabajos de investigación y las prioridades en materia de políticas nacionales e internacionales.

Hasta mediados de la década de 1960, la alfabetización era concebida como un conjunto de destrezas técnicas que comprendía la lectura, la escritura y la aritmética esencial. Según esta concepción, la alfabetización se reducía a impulsar la adquisición de esas destrezas básicas independientemente de sus contenidos y modos de impartirlas. Ello llevó a la creación de campañas masivas cuyo objetivo fue “erradicar el analfabetismo en pocos años”. Berta Braslavsky da insumos importantes cuando para definir mejor la alfabetización analiza el término igualmente relativo a su opuesto, el analfabetismo:

*“Los términos asimétricos de “letrado/iletrado” (o alfabetizado/analfabeto), que datan de la segunda mitad del siglo XVI, se anticipan en varios siglos al término “literacy” (alfabetización) aparecido en el léxico inglés casi al final del siglo XIX. En la Edad Media, ser letrado significaba saber leer, mínimamente, latín. No comprendía la escritura, que entonces era una técnica compleja y ardua reservada a los “copistas”. Téngase en cuenta que esa técnica, que incluía el procesamiento del pergamino y las plumas, requería instrumentos especiales y esfuerzos corporales. A partir de los cambios tecnológicos que produjo el uso del papel y de los renovados instrumentos de escritura y sus consiguientes cambios, pero sobre todo gracias a la introducción de la lengua vernácula por la Reforma, se consideraba letrada a una persona que podía leer –o mejor dicho descifrar– la lengua nativa. Se reconoce que el término moderno “alfabetizado” o “letrado” (“literate” en inglés) connota un nivel bajo del conocimiento y*

uso de la lectura y la escritura. Cuando se hace referencia a los que ponen en juego las habilidades superiores que intervienen en la lectura –por ejemplo, para leer a los grandes autores de la literatura–, se agrega modificadores como “alfabetizados avanzados” o “altamente alfabetizados”<sup>10</sup>

En la década de 1970,<sup>11</sup> se vinculó la alfabetización al desarrollo socioeconómico, lo que dio origen al concepto de “analfabetismo funcional” asociado a la mejora de la productividad.

En la sociedad post-industrial muchos de los que estaban alfabetizados se transforman en analfabetos funcionales. Si consideramos más profundamente esta cuestión, dice Ryan, “nos damos cuenta de que todos somos analfabetos de una u otra manera”, podemos leer la página de un libro pero no podemos comprender una página con estadísticas; podemos leer un mapa pero no comprender el diagrama de un circuito de electricidad. “La dicotomía alfabetizado versus analfabeto no es suficiente para manejarnos con los niveles de habilidades que van desde cero hasta Shakespeare”.<sup>12</sup>

Nuevas definiciones de la alfabetización funcional la asocian a la reconceptualización del trabajo productivo, recuperando el valor educativo, cultural y organizativo del trabajo mismo. Serían las exigencias y el contenido de la vida del trabajo las que dan sentido al trabajo alfabetizador y determinar su funcionalidad. No se trata de ofrecer destrezas laborales, ni de hacer capacitación semiprofesional o artesanal. Se trata de vincular la acción alfabetizadora con el proceso de trabajo como un todo.<sup>13</sup>

Paulo Freire contribuyó a una visión renovada y ampliada de la alfabetización al poner de relieve su dimensión política, asociándola como parte de un proceso a través del cual los analfabetos toman conciencia de su situación personal y aprenden a crear o utilizar los medios para mejorarla. Para Freire, aprender a leer, a contar, a escribir está asociado a etapas que permiten el acceso a los derechos políticos, económicos y culturales, lo cual afecta o modifica la forma en que se reparte el

---

<sup>10</sup> Ver Berta Braslavsky *¿Qué se entiende por Alfabetización?* En “Lectura y Vida” Revista Latinoamericana de Lectura. Año 24. Junio 2003

<sup>11</sup> El término “erradicar” es un muy malo, ya que con él se asocia al analfabetismo con las plagas agropecuarias y con los males endémicos de la salud.

<sup>12</sup> Ver John Ryan (1995) “Funcional Literacy”. E Th. Harrius y R. Hodges (edss) *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading Association*.

<sup>13</sup> Luis Oscar Londoño *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Editorial Popular OEI, Quinto Centenario, Madrid, España, 1990.

poder en la sociedad. La influencia de Freire rebasó ampliamente los límites latinoamericanos.<sup>14</sup>

Emilia Ferreiro, a su vez, ha contribuido con sus investigaciones sobre una alfabetización inicial de niños como principal solución de fondo al problema de la alfabetización remedial de adolescentes y adultos. Nos proporciona elementos sustantivos sobre la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en el aprendizaje alfabetizador; y la distinción que hace entre sistema de codificación y sistema de representación supone consecuencias en la concepción y acción alfabetizadoras. Así, cuando se concibe la escritura como simple transcripción de lo sonoro a un código visual, el lenguaje es reducido a una serie de sonidos y los programas de preparación para la lectura y escritura se centran en discriminar las formas audiovisuales y auditivas “sin cuestionarse jamás sobre su naturaleza”.<sup>15</sup>

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) introduce el concepto de “necesidades especiales de aprendizaje”: la alfabetización se concibe como par de un continuo que abarca la educación formal y no formal de niños, jóvenes y adultos. Los cuatro pilares propuestos<sup>16</sup> por la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, están directamente vinculados al concepto de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” y a la contribución fundamental de la alfabetización para lograrlo.

Posteriormente, una serie de pronunciamientos internacionales como la Declaración de Hamburgo ya citada, el Marco de Acción de Dakar (2000) y la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas sobre el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2002) identificaron la naturaleza cambiante de la alfabetización. También articularon su concepto pluralista con los de ciudadanía, identidad cultural, desarrollo socioeconómico, derechos humanos y equidad, y demandaron la creación de entornos alfabetizadores en consonancia con los contextos y centrados en los educandos.

---

<sup>14</sup> La figura y la obra de Freire recibieron el homenaje póstumo mundial en un acto especial de CONFINTEA V, en el que participaron representantes de todos los continentes, quienes valoraron y agradecieron sus acciones y las repercusiones de su obra en sus respectivos países.

<sup>15</sup> Emilia Ferreiro señala que el sentido de la alfabetización será otro si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión de la construcción de un sistema de representación: “La consecuencia última de esta dicotomía se expresa en términos aún más dramáticos: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual”. Véase Emilia Ferreiro. *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México D. F., Siglo XXI Editores, 1989.

<sup>16</sup> Estos cuatro pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

La "visión renovada de la alfabetización" aprobada en Dakar la asocia con asegurar el acceso al uso significativo de la lectura y la escritura a toda la población - niños, jóvenes y adultos - dentro y fuera del sistema escolar, a través de todos los medios y tecnologías disponibles, y a lo largo de toda la vida; allí se demandaba la necesidad de encarar el aprendizaje, la promoción y el uso de la lectura y la escritura entre niños, jóvenes y adultos, no como metas políticas y programas separados, sino, integrados dentro de un solo marco de política: "Alfabetización para Todos". La alfabetización se entendía, no de manera aislada, sino como componente esencial e integral de la Educación Básica de toda persona o "Educación para Todos".<sup>17</sup>

En suma, la comunidad internacional ha dejado de percibir la alfabetización como una destreza aislada, y la considera, más bien, como una práctica social que contribuye a un propósito más amplio e integral: la educación permanente o durante toda la vida. La ha dejado de percibir, asimismo, como aprendizaje terminal o como una etapa de aprendizaje, pues la alfabetización es una etapa de inicio y parte de un proceso de aprendizaje mayor con diferentes momentos y niveles.

La pluralidad de la alfabetización está asociada a las distintas maneras de utilizarla y a la multiplicidad de factores asociados con ella dentro de una comunidad o grupo social y a lo largo de la vida del individuo. Por ello, más que privilegiar el conjunto de competencias técnicas que se deben obtener, se hace necesario privilegiar la dimensión social de su adquisición y aplicación. En este sentido, resulta importante señalar los resultados de una reunión de expertos internacionales convocados por la UNESCO (junio de 2003), quienes propusieron una definición funcional –con fines evaluativos– en los términos siguientes:

“Alfabetización es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con los distintos contextos. La alfabetización representa un

---

<sup>17</sup> En carta con fecha 8 de septiembre de 2007, dirigida a la UNESCO los miembros del Grupo Latinoamericano de especialistas en Alfabetización y Cultura Escrita (GLEACE) adscrito al CREFAL y del CEAAL denuncian que la “visión renovada de la alfabetización” adoptada en Dakar “*no es la que viene plasmándose y ha sido aparentemente abandonada por UNESCO*” en la Década de Naciones Unidas para la Alfabetización, donde viene siendo entendida nuevamente de manera restringida, como alfabetización elemental de jóvenes y adultos, al margen del sistema escolar.

continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales”.<sup>18</sup>

### **Alfabetización y oralidad, educación intercultural bilingüe**

La pluralidad de la alfabetización implica que en toda sociedad hay una que es dominante y otra subordinada. La forma dominante se transmite a través de instituciones como las escuelas, con frecuencia en detrimento de otras formas basadas en la experiencia histórica y en realidades contextuales.

Así, la concepción tradicional que definía a las poblaciones analfabetas en función de la ausencia de escritura se contrapone con la vigencia e influencia de las prácticas orales en la región.

En sociedades donde coexisten la oralidad que perdura como experiencia cultural inicial y una “oralidad secundaria”, alentada por la radio, el cine, la televisión, el video y el computador, no es posible limitar la alfabetización a la escritura alfabética. Sin embargo, esta cultura alfabética es la que sigue siendo insustituible para acceder a los códigos de la modernidad, lo que incluye la comunicación electrónica.

Jesús Martín Barbero nos recuerda la importancia del medio escrito y dos hechos en la abundante historia de la alfabetización. Los anarquistas andaluces del siglo XIX compraban el periódico aún sin saber leerlo, para juntarse con otros correligionarios y pedirle a alguno que se los leyera. En Cuba, en las primeras décadas del siglo XX, obreros y obreras de las fábricas de tabaco se las ingeniaban para escuchar, mientras torcían las hojas de tabaco, la lectura de relatos “políticamente edificantes y folletinescos”.

Nos recuerda, asimismo, que no es posible anclar la modernidad en el libro, cuando en América Latina la dinámica de las transformaciones que calan en la cultura

---

<sup>18</sup> En *La pluralidad de la alfabetización, sus implicaciones en políticas y programas*. Sector Educación de la UNESCO. Documento de orientación. París, 2004.

cotidiana de las mayorías “proviene mayoritariamente de la desterritorialización y las hibridaciones culturales que propician y agencian los medios masivos”.<sup>19</sup>

El paso del mundo de la oralidad al de la escritura, no implica solamente la adquisición de un conjunto de signos para representar gráficamente la lengua hablada, sino, además, el aprendizaje formal de signos (letras) y de un conjunto de sistemas tales como el ortográfico y el sintáctico, ya que no se escribe como se habla.

Son múltiples los casos en América Latina de culturas ágrafas que demandan ser letradas para poder conservar mejor las lenguas propias, facilitando su presentación a las demás culturas. La alfabetización en poblaciones indígenas, tiene en muchos pueblos originarios el problema de la falta de grafías y de la pertenencia a sociedades de tipo oral. En la Educación Intercultural Bilingüe los factores centrales a considerar son la lengua y la cultura, cuyo tratamiento requiere considerar una serie de condicionantes sociopolíticos y otros de orden práctico.<sup>20</sup>

La ampliación del concepto de alfabetización servirá también para volver a introducir en la educación básica los saberes tradicionales, así como las lenguas indígenas donde la oralidad es predominante. Recurrir a los más ancianos en culturas ancestrales, significará en la mayoría de casos, la posibilidad de rescatar y hasta escribir la sabiduría ancestral indígena. Pero también resultará útil para introducir las innovaciones contemporáneas en los modos y en los medios de comunicación.

La oralidad influye en otros escenarios que deben tomarse en cuenta. En los hogares, tiene directa relación con las posibilidades de mejor alfabetización de los hijos. Berta Braslavsky señala: “que hay autores como Kleisman que anticipando sus hipótesis sobre la alfabetización de adultos y sobre la oralidad alfabetizada, destaca el mérito de algunas investigaciones que han demostrado la diferencia que existe entre los niños que en su primera edad han sido socializados solamente mediante el lenguaje oral, cuando los padres tienen un bajo nivel de escolaridad y los que, por el contrario,

---

<sup>19</sup> Jesús Martín Barbero, en suplemento dominical de *El Espectador*. Bogotá, mayo de 1994. Véase José Rivero. *Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.

<sup>20</sup> La experiencia acumulada señala la dificultad de la enseñanza del castellano como segunda lengua y la reticencia en adultos indígenas para que sus hijos sean alfabetizados en su lengua materna

tuvieron la oportunidad de interactuar con el lenguaje escrito gracias a la mediación de los padres, ya fueran universitarios, maestros o intelectuales en general. Los estudios de alfabetización temprana realizados a partir de la década del '50 en hogares letrados y los que se extendieron en medios muy diversos a partir de los '90, demuestran la importancia y la variabilidad del proceso de alfabetización fuera de la escuela. Son investigaciones que han sugerido cambios en los criterios sobre el cuándo y el cómo de la iniciación en la lectura y la escritura”<sup>21</sup>

### ***Alfabetización latinoamericana y CONFINTEA V***

En la Conferencia Regional de Brasilia, preparatoria a la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA V), se vincula a la alfabetización con “el acceso a los códigos de la modernidad” y se propone: “Revisar el concepto de ‘alfabetización’ como una acción discontinua y limitada en el tiempo, así como su contenido, promoviendo una concepción más amplia de acciones que se insertan en los procesos de educación básica continua durante toda la vida”.

Otros enfatizan la importancia de identificar a la alfabetización como una de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBA), fundamental y habilitadora para satisfacer otras necesidades. Sin embargo, precisan que las NEBA van mucho más allá de la alfabetización, pues incluyen conocimientos, información, habilidades, valores y actitudes necesarios para la toma de conciencia y el desarrollo personal, familiar, comunitario y ciudadano en el sentido amplio.<sup>22</sup>

En la estrategia regional de seguimiento de los acuerdos de CONFINTEA V de Hamburgo, una de las siete áreas definidas como prioritarias en la estrategia acordada para América Latina fue la de la de “Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información”.

Judith Kalman fue la especialista a cargo la coordinación técnica de esta área y señaló que la reciente discusión en torno a la alfabetización es indicativa de que es necesario abandonar una visión mecanicista del aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta postura asumía –en un proceso lineal–únicamente la apropiación del

---

<sup>21</sup> Ver Berta Braslavsky Op.cit.

<sup>22</sup> Véase Rosa María Torres. *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo concepto y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas en los países en desarrollo*. Buenos Aires, junio de 2002. En *Experiencias de alfabetización en Nicaragua. Catálogo 2005*. Managua, CEAAL/IPADE. 2005.

código, el trazo de las letras, su correspondencia sonora, para después, por medio de la apropiación de oraciones controladas, usar la lengua escrita.

La posición actual, sin negar las letras ni los sonidos, plantea el problema de la alfabetización como un proceso sociocultural más complejo, con multiplicidad de formas, usos y significados, y con inserción o aplicación en distintos contextos sociales. En este proceso se considera la diversificación de usos y formas y de entendimientos en relación con el arraigo de la vida comunicativa de las personas. De esta manera, el aprendizaje de la lectura y de la escritura se vincula con la vida diaria y su uso constituye una forma de participar en el mundo.

“Ser un lector y escritor competente implica poder participar en situaciones sociales donde el empleo de la lengua escrita tiene un peso fundamental; significa leer y escribir para relacionarse con otros, para aprender, para conocer y para expresarse. Por ello, ya no se puede hablar de la alfabetización y de la postalfabetización como un proceso lineal, como si se aprendieran primero las letras y después cómo usarlas. Ahora sabemos que la lengua escrita es un conjunto de prácticas contextualizadas que varían de forma, significado, uso y propósito de acuerdo con las situaciones específicas”.<sup>23</sup>

### **De la alfabetización al letramento**

En América Latina, particularmente en el Brasil, la noción de “letramento” ha sustituido la noción clásica de alfabetización. Dicho concepto engloba no solo las prácticas de lectoescritura, sino, además, todas las esferas de la cognición humana, desde las estrategias lógicas de estructuración del pensamiento, la representación psicomotora y la identidad socioafectiva.

---

<sup>23</sup> Véase Judith Kalman. “Alfabetización: acceso a la cultura escrita. a la educación y a la información” (Área Temática 1. En *Guías de discusión para las reuniones nacionales y subregionales. Estrategia regional de seguimiento a CONFINTEA V*. Santiago, UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA, 1998.

En este sentido, han sido importantes las contribuciones de los *New Literacy Studies* (NLS) desarrollados en las últimas dos décadas.<sup>24</sup> Habría que añadir, entre otros, los nombres de A. B. Kleiman (1995, 2001); Nelly Stromquist (2001), y Judith Kalman (2000).<sup>25</sup>

Según J. Kalman, “letramento” puede traducirse generalmente como “alfabetización y cultura escrita”, aunque puede adquirir otros significados en contextos determinados. Maria Clara Di Pierro, a su vez, distingue “alfabetización” –proceso de dominio de la técnica y la mecánica del sistema alfabético– de “letramento”. Este sería el proceso complementario de su decodificación y uso práctico, e incluiría la comprensión amplia de su uso social, la formación de hábitos de lectura y de escritura como estrategia cognitiva, y el conocimiento de distintos géneros de escritura.<sup>26</sup>

Kleiman entiende el letramento como el conjunto de prácticas sociales que usan la escritura, en contextos específicos para objetivos específicos, como sistema simbólico y como tecnología.

Magda Soares (1998) propone un análisis que permite comprender mejor el término “letramento”. La investigadora distingue básicamente dos dimensiones de la escritura: la individual y la social. La dimensión individual se refiere a las capacidades relacionadas con la lectura y la escritura, establecer relaciones entre ideas, reconocer el lenguaje figurado, combinar información textual y aplicarla a una amplia gama de textos. La dimensión social de letramento se refiere a las prácticas sociales que envuelven la escritura y la lectura en contextos determinados. “Lo que está en juego, en ese ámbito, son los objetivos prácticos de quien utiliza la lectura y la escritura, las interacciones que se establecen entre los participantes de la situación discursiva, las demandas de los contextos sociales y las representaciones, así como los valores asociados a la lectura y escritura que determinado grupo cultural asume y disemina.”<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Claudia Lemos menciona a Street, 1984; Heath, 1989; Kleiman, 1995; Barton y Hamilton, 2000; y Gee, 2000. (Véase “Cuestiones metodológicas sobre el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos”. En *Revista Interamericana*. CREFAL. México, año 28, número 2, julio-diciembre de 2006).

<sup>25</sup> A. B. Kleiman. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática sociop da escrita*, 1995 y *Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento*, 2001; Nelly Stromquist. *Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos abanicos*, 2001; Judith Kalman. *¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias*, 2000.

<sup>26</sup> Véase Maria Clara Di Pierro. “Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil”. En *Alfabetização & cidadania*, vol. 17. Sao Paulo, 2004.

<sup>27</sup> Véase Vera Masagao. “El concepto de letramento y sus implicancias pedagógicas”. En *Decisio*, CREFAL. México, número 6, septiembre-diciembre de 2003.

## **2.2. EL ALFABETISMO FUNCIONAL: RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN REGIONAL**

En los últimos años, se ha manifestado en América Latina la preocupación por el analfabetismo funcional. Existen varias recomendaciones que surgieron de diversas reuniones ministeriales en las que se lo plantea como un problema. En la Declaración Presidencial de la Cumbre de las Américas II, el problema del analfabetismo fue reducido al analfabetismo funcional. Más allá de la plena vigencia señalada del analfabetismo absoluto (que contradice el optimismo de los mandatarios), la ausencia de estudios sobre las características del denominado analfabetismo funcional dificulta su abordaje.

La UNESCO desarrolló una primera investigación regional sobre analfabetismo funcional en siete países latinoamericanos. El objetivo del estudio fue dimensionar y analizar este fenómeno por medio de abordajes cuantitativos y cualitativos, con el fin de establecer sobre bases empíricas un perfil de población en cuanto a sus habilidades de lectura, relacionando esas habilidades con ciertas competencias sociales y profesionales supuestamente requeridas en los centros urbanos donde se realizó dicha investigación.<sup>28</sup> El estudio asoció sus instrumentos con los campos de la economía, la producción y la vida cotidiana, y se propuso realizar aportes con respecto a los niveles de escolaridad para alcanzar los dominios que posibiliten una real alfabetización.

La investigación se desarrolló en el marco de la Red Regional de Capacitación y Apoyos Específicos a los Programas de Alfabetización y Educación de Adultos (REDALF),<sup>29</sup> y estuvo coordinada por la investigadora Isabel Infante. Abarcó los siguientes siete países: la Argentina, el Brasil (estado de San Pablo), Colombia, Chile, México, el Paraguay y Venezuela. Las muestras seleccionadas en número no inferior a 1.000 personas fueron representativas de la población

---

<sup>28</sup> El estudio consideró competencias que normalmente se exigen especialmente en trabajos manuales y de supervisión-control; también se consideraron las demandadas a trabajadores administrativos y técnicos subordinados y las que se podrían requerir en una inserción activa en organizaciones sociales. La capacidad requerida para estos trabajadores es, fundamentalmente, de tipo actitudinal y no cognitiva; las habilidades requeridas son manuales y mecánicas, sentido de responsabilidad y capacidad para trabajar aisladamente y a ritmos intensos. Se dio particular importancia a la competencia comunicativa, que indica liderazgo (incluye la capacidad de persuasión, de aconsejar y de formar grupos).

<sup>29</sup> Esta red fue creada en 1985 en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.

adulta de zonas urbanas entre 1,5 y 54 años (en el Paraguay se limitó al grupo etario de 15 a 34 años).<sup>30</sup>

Los resultados señalan que si bien los ítems del test eran considerados relativamente “fáciles”,<sup>31</sup> solo un porcentaje fluctuante entre el 39% (en el caso de México) y el 72,3% (en el caso de la Argentina) de la población encuestada logró contestarlos correctamente.<sup>32</sup> En estos resultados, las variables más asociadas a los niveles de alfabetismo fueron la escolaridad y la ubicación en el trabajo.<sup>33</sup>

La escolaridad discrimina fuertemente entre los niveles y afecta significativamente en todos los dominios. En los siete países, los que han cursado seis o siete años de escolaridad todavía se ubican, en un 50% o más, en el primer y segundo nivel. Es decir, para ubicarse en el tercer nivel (con algún dominio del alfabetismo) se debería haber cursado alrededor de 8 años y, en algunos países de la muestra, más años todavía. Analizado el cuarto nivel de competencias en todos los dominios (que es correspondiente a una inserción alta en el trabajo), en la mayoría de los países las personas deben haber cursado 11, 12 o más años de escolaridad.

En cuanto a la medición de competencias reales, Infante señala: “Esto demuestra la diferencia de los aprendizajes retenidos actualmente y, probablemente, la diferencia en la calidad de aprendizajes [...] [aunque] la referencia a la escolaridad se debe entender más bien como los aprendizajes retenidos con una escolaridad determinada, después de una cantidad de años sin estudiar y en tales condiciones de trabajo y de vida diaria que le significan a la persona tal o cual uso de lectura, escritura y matemáticas”.

Uno de los resultados más importantes de la investigación ha sido el descubrimiento de que, efectivamente, en la población adulta de estos países se

---

<sup>30</sup> Un antecedente de esta investigación fue la experiencia piloto desarrollada entre 1990 y 1992 en la Argentina, El Salvador, Chile y el Perú. Esta experiencia, además de facilitar la construcción metodológica y los instrumentos para la investigación regional, llegó a conclusiones importantes. Una de ellas fue que el punto de inflexión para una retención efectiva de los conocimientos escolares se encontraba en el quinto grado de la educación primaria.

<sup>31</sup> Los instrumentos consideraban un test preliminar compuesto de 7 ítems (2 de prosa, 2 de documentos y 3 de matemáticas) que servía de filtro para pasar al test principal. A los que contestaban correctamente 5 de los 7 ítems se les entregaba el test principal.

<sup>32</sup> En el Brasil, el 67% de la muestra pudo contestar correctamente los ítems requeridos. En Chile, el 70%; en Colombia, el 55%; en Venezuela, un 43%; y en el Paraguay, el 49,7%.

<sup>33</sup> En su informe preliminar sobre la investigación, Isabel Infante señala las siguientes explicaciones posibles de estos pobres resultados: quienes contestaban no tenían familiaridad con pruebas escritas o hacía mucho tiempo no se sometían a una de ellas; debían seguir instrucciones, y “quizás es la primera de las habilidades exigidas”; para muchos los formatos pueden haber sido nuevos; probablemente sintieron miedo al comenzar a responder a una prueba de esta naturaleza.

pueden distinguir niveles estadísticamente diferentes en cuanto a habilidades en los dominios de prosa, documentos y matemáticas. Esto se proyecta a toda la población adulta, de allí que la clásica diferenciación estadística entre personas alfabetizadas y analfabetas no es suficiente. Según la investigación, todos tenemos algún grado de alfabetismo, menor o mayor, según la escolaridad y la calidad de los aprendizajes, y también según los usos de las habilidades, especialmente en el trabajo.

Esta investigación también demostró que las competencias están subvaloradas en varios países, pues hay personas con altos nivel de competencias que se encuentran en trabajos que no las requieren.

### **2.3. LA EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS**

El concepto de educación básica no se construye en referencia a una edad cronológica, sino con respecto a objetos culturales y al proceso de desarrollo cultural y económico de una población. Si bien es clave, por ejemplo que los ciudadanos dominen la expresión oral y la escrita, la edad en que se puede intervenir para utilizar satisfactoriamente estas competencias no es un factor que defina y pondere el valor de ambas.

El riesgo de la escolarización e incluso de la infantilización de la educación básica de los jóvenes y adultos es elevado. La homogeneización del mercado de la educación básica y su tratamiento pedagógico sin que se realicen distinciones entre sus destinatarios fortalecen ese riesgo.

El paradigma “aprendizaje a lo largo de toda la vida” promovido en Jomtien presenta un cuadro estimulante para la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), modalidad que asumió la educación no formal, la educación popular y una educación continua que supera los marcos escolares de la educación.

La educación básica en el caso de la EDJA está estrechamente asociada a la educación ciudadana, a la educación en y para la ciudadanía. Se trata de privilegiar una educación que les permita a los jóvenes y adultos estar informados, tomar conciencia de los derechos y deberes básicos como ciudadanos. Tiene también vinculación con el conocimiento de estrategias para enfrentar exitosamente las

demandas de necesidades básicas, para asumir mejor sus oficios o empleos, para cuidar de su salud y la de su familia, y también para proteger el medio ambiente que los rodea. Todo lo anterior demanda ser capaces de utilizar correctamente la lectura y la escritura para enfrentar los problemas cotidianos y poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Las ideas de “necesidades básicas”, como punto de partida fundamental, y de “necesidades básicas de aprendizaje”, derivado educativo esencial de dichas necesidades básicas, han sido particularmente consideradas tanto en informes del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) sobre desarrollo humano como en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

En el informe del PNUD se identifican tres capacidades básicas para lograr el desarrollo humano: 1) llevar una vida larga y saludable; 2) saber; y 3) tener acceso a los recursos necesarios para un estándar digno de vida y participar en la vida comunitaria.

La Conferencia de Jomtien demandó la satisfacción de siete necesidades de aprendizaje: 1) sobrevivencia; 2) desarrollar las propias capacidades; 3) vivir y trabajar en dignidad; 4) participar plenamente en el desarrollo, 5) mejorar la calidad de la vida; 6) tomar decisiones informadas; y 7) continuar aprendiendo.

La buena alfabetización es base insustituible de una educación básica en la EDJA; pero, la sola alfabetización no sustituye ni puede reemplazar la educación básica.

Además del factor ciudadanía, será importante trabajar para que la educación básica posibilite agregar valor a las capacidades instrumentales (científico-tecnológicas, productivas, organizativas) de jóvenes y adultos, para así incrementar la productividad y eficiencia del sistema económico y social.

Su verdadero desafío radicará en contribuir a la emergencia de nuevas formas de organización social, capaces de integrar la diversidad cultural con las comunidades.

Dicho desafío, asimismo, contribuirá al desarrollo de la dimensión ética de los individuos. Así, esta educación básica colaborará en la recuperación del sentido de la práctica social entre los jóvenes y adultos, y en la construcción de proyectos tanto individuales como sociales.

En América Latina se insiste en el mejoramiento de la calidad de la educación básica y en la elevación de sus objetivos, de manera que apunten a la formación del espíritu crítico de los ciudadanos, como también de aquellas actitudes y competencias útiles para la construcción de sociedades democráticas en un medio ambiente sano. En cuanto al campo de acción de la educación básica, este tiene que abrirse a la diversidad de escenarios, de actores, de instancias responsables, de contextos sociales y culturales, pues ya no puede seguir siendo pensado o programado de manera autónoma, sino más bien integrado en una visión global del desarrollo que supone enfoques multisectoriales.

Como consecuencia del carácter básicamente estatal de los esfuerzos de educación básica para jóvenes y adultos, será indispensable que los Estados reviertan drásticamente la actual falta de prioridad en recursos institucionales y financieros para esta modalidad educativa.

La opción por la alfabetización y por la educación básica afirmará el principio de igualdad de oportunidades y del derecho de todos a una buena educación.

### **3. IMPACTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA**

#### *3.1. DEMANDAS PEDAGÓGICAS EN EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS*

Existe un nuevo tipo de analfabetismo denominado “tecnológico” que se manifiesta en diversas circunstancias concretas: recién licenciados que no consiguen su primer [empleo](#) por no saber usar un ordenador, directivos que ven peligrar su carrera por no saber aplicar las nuevas tecnologías a su negocio, y cualquiera cuya [calidad de vida](#) pudiera mejorar en caso de sacarle mejor partido a las nuevas tendencias. En un futuro no muy lejano, el analfabetismo tecnológico, puede convertirse en un factor de mayor alcance y generador de importantes diferencias entre países o regiones. Es muy probable, que a la vuelta de unos pocos años, la tasa de alfabetización tecnológica será para los economistas, un indicador de riqueza tan válido como lo es hoy la tasa de alfabetización clásica. La disponibilidad de mano de obra, correctamente formada en el uso de las nuevas tecnologías, puede ser un factor tan

determinante a la hora de prever el [crecimiento económico](#) de una región, como puede ser la facilidad para contratar nuevas líneas de [teléfono](#).

La historia del siglo que ha concluido es pródiga en ejemplos del entusiasmo con que la educación ha acogido como potenciales medios educativos al cine, la radio, la televisión, el video y, más recientemente, a la computadora u ordenador. Pareciera que cada nuevo medio significó, para algunos innovadores, respuestas finales a problemas educativos acumulados. Sin embargo, luego de años de aplicación, cada medio resultó efímero en cuanto a las potencialidades que se le atribuían, en gran medida porque se trató de implantarlos como mecanismos educativos sin antes tomar en cuenta los fines que se perseguían con su aplicación.

En referencia a las nuevas tecnologías, es frecuente encontrar posiciones que van desde las utópicas (la tecnología como panacea para resolver los principales problemas en el aprendizaje) a las escépticas (la televisión y los ordenadores pueden ser nocivos para los niños y estimulan un aprendizaje inocuo). Ambas posturas obedecen a una visión tecnocéntrica del problema, sin considerar elementos humanos, culturales y contextuales, pues solo privilegian el aspecto tecnológico al sustituir indebidamente el fin por los medios. La cuestión fundamental no es ¿qué se puede hacer con el computador o el televisor? o ¿qué hacen los ordenadores o la televisión a los niños o usuarios? Sería más útil preguntarse: ¿qué pueden hacer los niños, los jóvenes y los padres de los niños con las computadoras o la televisión? ¿Qué cosas pueden construir con ellos? ¿Cómo dotar con competencias a niños y adultos para poder moverse en el mundo de la computación y de la televisión?

Es importante destacar que no toda nueva tecnología reemplaza a la anterior. El ordenador o computador no reemplaza a la máquina de escribir ni al video, este no reemplaza al televisor, ni este a la radio. Cada una de estas tecnologías tiene su función, sus potencialidades y limitaciones. Se trata de que las personas las conozcan desde pequeñas y sean motivadas para usarlas adecuadamente.

### **La incursión de las computadoras**

Las demandas para el uso y conocimiento de computadoras en instituciones educativas de educación básica para adultos son de larga data.

Con referencia a las computadoras, habría que partir de reconocer que tienen características distintas de otros medios, algunas de ellas muy ligadas a sus potencialidades para el aprendizaje. Varios autores sostienen, incluso, que estaríamos en un punto de la historia de la educación en el cual son posibles cambios radicales y que las computadoras constituyen un medio indispensable para lograrlos.

Sin coincidir con dichas posturas, una innegable ventaja de las computadoras es su capacidad de ser un medio interactivo, en especial cuando se volvieron “conversacionales”.<sup>34</sup> Esta interactividad les otorga una mayor potencialidad para proveer nuevas formas de aprendizaje a través de actividades de construcción. En este sentido, la aplicación con padres, maestros y niños de formas interactivas y constructivistas de aprender con la tecnología podría dar resultados sorprendentes.

En la actualidad, es imposible ignorar que los ordenadores ya son parte de la vida moderna y que están universalizándose incluso en lugares carentes de comodidad o riqueza. De allí la importancia de su uso con fines pedagógicos, sin olvidar que el contexto es el niño y el adulto, sus ambientes, sus culturas, y no la tecnología. A pesar de ello, el uso del computador con fines pedagógicos se encuentra aún en un período experimental, y hasta la fecha, apenas ha afectado a un mecanismo básico de la educación: el contacto directo entre el maestro y el alumno en el aula.

### **Aspectos problemáticos**

Respecto al uso de nuevas tecnologías como la computadora en la enseñanza, resulta importante hacer referencia a, por lo menos, tres aspectos problemáticos:

(a) Los softwares educativos a menudo no son desarrollados por educadores sino por técnicos de computación con poco conocimiento de procesos de aprendizaje.

(b) Los líderes de opinión sobre la utilización de ordenadores como herramientas educativas son las propias empresas encargadas de su producción. A pesar de que no está comprobado que con estos equipos se mejoren los aprendizajes, las compras masivas de computadoras para ser utilizadas en escuelas es característica de la actual

---

<sup>34</sup> Según Jaime Sánchez: “Interactividad es la respuesta por medio del lenguaje al lenguaje [...] Un medio es interactivo cuando tiene la capacidad de implicar activamente al aprendiz a la actividad que viene implícita en el diseño”. En “Aprender interactivamente”, *El Mercurio*, suplemento “Artes y Letras”. Santiago de Chile, 10 de mayo de 1998.

modernización educativa en varios países. La rápida obsolescencia de equipos como consecuencia de los avances tecnológicos de las compañías transnacionales a cargo de su diseño y producción hace suponer que, en la mayoría de los casos, sería más conveniente invertir en la contratación de servicios que destinar recursos a la adquisición de equipos, con los inevitables costos adicionales de instalación, capacitación de usuarios y mantenimiento de la maquinaria adquirida. Una posibilidad sería contratar servicios locales asociados a Internet.

(c) El uso de computadoras con fines educativos es diferente según se trate de países ricos o pobres. En los primeros, por lo general, las tecnologías educativas no sirven para ahorrar recursos sino para elevar la calidad de los aprendizajes. En los países pobres, en cambio, la opción por computadoras en las aulas debe basarse en el análisis de factores de por sí escasos: recursos financieros y maestros bien entrenados.<sup>35</sup>

### **3.2. ALGUNOS EJEMPLOS DE APLICACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

Son múltiples los esfuerzos latinoamericanos para buscar alternativas de educación por medio de nuevas tecnologías de información y comunicación.

Un ejemplo importante en el ámbito de la educación no formal de adultos es el de “Fe y Alegría”, movimiento de educación popular integral y de promoción social con presencia en quince países de América Latina. Esta red ha impulsado su “Propuesta pedagógica de integración de las tecnologías de información y comunicación escolar de Fe y Alegría”, que está, a su vez, vinculada al programa de formación de educadores populares. “Fe y Alegría” cuenta con 742 centros de educación a distancia distribuidos en los países de influencia.

También son significativos los esfuerzos realizados en Cuba por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, que impulsa la propuesta de alfabetización

---

<sup>35</sup> Se estima que por cada hora presencial de clase, el profesor invierte una hora en prepararla y el material impreso para la misma sesión puede exigir unas 30 horas de trabajo. En cambio, una hora de instrucción con un disco compacto interactivo necesita unas 300 horas de preparación. La dificultad de generalizar la computación en países pobres se agrava si se calcula una vida útil de cinco años por computador y unos 300 dólares estadounidenses de mantenimiento por año: se necesitarían 600 dólares por computador al año. Uniendo a lo anterior una estimación de 60 dólares por estudiante al año (un computador por cada diez estudiantes), “el uso de esta tecnología incrementaría en 20 % el presupuesto del sector, lo cual no es factible en términos políticos” (C. De Moura Castro. En PNUD, 1998, op.cit.)

“Yo, sí puedo” en un número creciente de países latinoamericanos, y sobre la que se hace referencia en el punto 4 de este documento.

El Proyecto SEP de tecnología y educación a distancia, que coordina la Secretaría de Educación Pública, auspician junto con la Universidad Pedagógica Nacional de México y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) el diseño y la producción de materiales en video. Este programa asiste a cuatro países latinoamericanos con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

También se destacan el Instituto de Estudios Avanzados de las Américas (INEAM) y el Portal de las Américas, auspiciados por la OEI, que cuentan con oferta educativa apoyada con tecnología de redes e Internet y propician modalidades educativas a distancia.

En el ámbito de la educación superior, pueden mencionarse la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela, fundada en 1977; la Universidad Estatal de Educación a Distancia de Costa Rica; la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Coordinación de la Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED); el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Estas iniciativas han mostrado los beneficios de la educación a distancia al preparar a miles de estudiantes en sus respectivos países y ofrecer sus servicios en línea en otros países latinoamericanos.<sup>36</sup>

Las experiencias desarrolladas con el uso de la radio como principal medio educativo han sido precursoras en estas modalidades tanto en Bolivia como en la República Dominicana.

En Bolivia se destaca el Sistema de Autoeducación de Adultos a distancia en la Radio San Gabriel, de La Paz, con 40 años de vigencia en el área geográfica de la denominada “Nación Aymara” boliviana. Esta radio ha desarrollado una labor ejemplar al afianzar con sus programas los elementos culturales endógenos y la alfabetización en idioma aymara. Durante quince horas diarias, transmite programas educativos, informativos y de esparcimiento. En trece años de alfabetización de adultos, Radio

---

<sup>36</sup> Marco Pérez. “El aprendizaje a distancia y la educación de adultos. Perspectivas para América Latina y el Caribe”. En *Decisio*. CREFAL. México, número 11, mayo-agosto de 2005.

San Gabriel alfabetizó en aymara y en español a 200 mil personas, y llegó a titular a 688 bachilleres de educación secundaria.<sup>37</sup>

Las Escuelas Radiofónicas Santa María (ERSM), en la República Dominicana, se inspiraron metodológicamente en el modelo de educación a distancia empleado por Radio ECCA, de las Islas Canarias (España). La iniciativa, que se inició el 1º de agosto de 1971, permitía a los alfabetizados continuar su educación. El modelo ECCA consistía básicamente en la interacción del alumno con tres elementos durante su proceso educativo: un texto impreso en manos del alumno, una clase radiofónica diaria y un espacio de tutoría o encuentro semanal con un maestro corrector o “facilitador”.

Los principales resultados de la labor de las ERSM han sido 125.000 alfabetizados, que cursaron los tres primeros años de la educación básica. En el nivel básico, 93.000 graduados de 8º curso (desde 1972 hasta el año 2006) son el testimonio de que el sistema ERSM ha dejado una huella significativa en el panorama de la educación de la República Dominicana.

#### 4. PRINCIPALES PROGRAMAS Y METODOLOGÍAS VIGENTES EN LA REGIÓN LATINOAMERICANA

##### **OEI: Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos 2007 - 2015**

En la XV Cumbre Iberoamericana, los jefes de Estado y de Gobierno se comprometieron a eliminar el analfabetismo en la región entre los años 2008 y 2015. La Secretaría General Iberoamericana encomendó a la OEI la formulación de un Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos.<sup>38</sup> Los principios rectores del este plan son los siguientes:<sup>39</sup>

- utilización de diversidad de criterios, estrategias, medios y métodos;

---

<sup>37</sup> Fuentes: Jaime Calderón Manrique. “Sistema de Autoeducación de Adultos a Distancia (SAAD) y la Radio San Gabriel”. *En Educación de adultos y desarrollo*. Bonn, número 34, IIZ/DVV, 1994; *Radio San Gabriel. La voz del pueblo aymara*. Centro de Apoyo Técnico a la Educación Popular, La Paz, 1999.

<sup>38</sup> No es la primera vez que los jefes de Estado se comprometen a un desafío semejante. El Proyecto Principal de Educación promovido por los países de la región y la UNESCO tuvo, durante dos décadas, como uno de sus tres objetivos centrales la superación del problema del analfabetismo.

<sup>39</sup> Fuente: *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015*. Documento Base. OEI, Secretaría General Iberoamericana. Madrid, 2006.

- respeto y apoyo a las políticas públicas educativas de cada país;
- respeto a la soberanía educativa de los países;
- multilateralidad, para posibilitar acciones de apoyo mutuo;
- integralidad y transectorialidad, que implican que los gobiernos asuman el financiamiento de su alfabetización, los compromisos nacionales e internacionales adquiridos y los planes generales de educación de los países;
- interculturalidad, que implica la aceptación de la existencia de diversas lenguas y culturas, y el abandono de prácticas homogeneizadoras;
- participación social, para potenciar el uso de diversos recursos, particularmente los de la sociedad civil;
- sostenibilidad, que implica la voluntad política de jefes de Estado y de Gobierno, la alfabetización como fase inicial de la educación básica de personas jóvenes y adultas, el fortalecimiento de las estructuras públicas especializadas, el progresivo incremento de financiación nacional y los apoyos técnicos.

El objetivo general de este ambicioso plan es universalizar hasta 2015 la alfabetización en la región<sup>40</sup> y posibilitar a la población joven y adulta completar su educación básica.

También existen varios aspectos novedosos respecto a otras iniciativas de tipo regional:

- La incorporación de la educación básica como elemento constitutivo del Plan es un avance para posibilitar el afianzamiento de la alfabetización y asumir una continuidad educativa como parte de la educación permanente.
- Se asumen las diversas experiencias que cada país está desarrollando para la organización de estrategias que superen modelos de campañas de corta duración y para el fortalecimiento de las instituciones de educación de jóvenes y adultos de cada país.
- Se consideran porcentajes de costos fijos de los programas<sup>41</sup> y se establece una aproximación a los recursos totales necesarios en cada país para abatir antes de 2015 el analfabetismo, considerándose una cifra uniforme de 120

---

<sup>40</sup> Para efectos del Plan, se considerará que los países que hayan reducido sus tasas de analfabetismo al 3% habrán conseguido dicha universalización de la alfabetización.

<sup>41</sup> Estos costos se destinarán: 40% a facilitadores/alfabetizadores; 20% a programas de formación; 20% a materiales, y el 20% restante a estrategias de seguimiento.

dólares por persona.<sup>42</sup> La voluntad política de los Estados se pondrá a prueba con el cumplimiento de esta obligación básica.<sup>43</sup> El Plan prevé la coordinación de la ayuda de donantes “para que ningún país que lo necesite se quede sin financiación”.<sup>44</sup>

- Varios de sus principios rectores han sido formulados considerando la experiencia de anteriores iniciativas regionales.

Hay coincidencia de este impulso con otros de tipo regional, a saber:

- El Plan coincide en el tiempo con el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización 2003-2012.
- Para cumplir con los objetivos trazados en la Conferencia Internacional de Dakar, la UNESCO implementó el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), uno de cuyos objetivos está vinculado a la reducción del analfabetismo.
- Los países miembros del Convenio Andrés Bello<sup>45</sup> han priorizado también la alfabetización para el período 2006-2009.

Todos estos impulsos deberían reforzar la iniciativa del Plan Iberoamericano y este, a su vez, nutrirse de ellos y contribuir con sus aportes.

Importa remarcar lo que el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos para América Latina) señala respecto a este Plan Iberoamericano.<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> De acuerdo con los datos del Plan, los países que requerirán mayores presupuestos para enfrentar sus índices de analfabetismo serán: el Brasil (U\$S 1.758.480.000), México (U\$S 689.737.560); Colombia (U\$S 297.180.240); el Perú (U\$S 265.331.160) y Guatemala (U\$S 218.111.520). Nicaragua y Honduras demandan más de U\$S 100 millones; y el resto demanda presupuestos específicos con sumas que oscilan entre El Salvador (U\$S 91.191.240) y Costa Rica (U\$S 15.970.440). Haití no forma parte de este Plan Iberoamericano.

<sup>43</sup> La capacidad de los Estados también dependerá de la evolución de su producto interno bruto en los próximos años y, sobre todo, de la fracción que de este se destine al gasto público en educación y del porcentaje que de dicho gasto se destine a alfabetización y a educación básica en cada país.

<sup>44</sup> *Plan Iberoamericano de Alfabetización...*, op. cit., p. 19.

<sup>45</sup> El Convenio Andrés Bello agrupa a doce países: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, el Ecuador, España, México, Panamá, el Paraguay, el Perú, la República Dominicana y Venezuela.

<sup>46</sup> Fuente: Segunda carta abierta a los gobiernos y pueblos latinoamericanos sobre la alfabetización. El desafío de educar para toda la vida. CEAAL, 8 de septiembre 2007

*“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”.*

### **La Educación Popular y el Método Psicosocial**

La alfabetización y la educación de jóvenes y adultos, constituye uno de los campos en los que el movimiento de Educación Popular ha venido desarrollando desde sus orígenes en América Latina, experiencias alternativas cuya influencia en el campo teórico metodológico del movimiento pedagógico de la región, es patente.

La Educación Popular, tiene como soporte ideológico, la crítica al orden capitalista, las concepciones y prácticas educativas dominantes y como metas la toma de conciencia, la organización popular y la participación. En ella, se profundiza la relación con la pobreza y se presenta *“no sólo como una educación ‘para’ los sectores populares, sino como una educación ‘de’ los sectores populares; ligada a su lucha por sobrevivir y organizarse”.*<sup>47</sup>

En la Educación Popular, el método más utilizado ha sido el Psicosocial, fruto de los trabajos realizados por el educador brasileño Paulo Freire, que marca un hito importante en el desarrollo y aplicación de los métodos de alfabetización. Su influencia, se extiende a toda América Latina.

Este método plantea, que la elaboración del contenido cultural lingüístico del proceso de alfabetización, se realiza a partir de las características de la comunidad o grupo donde se va a ejecutar el programa; que la incorporación del análisis semiológico, posibilita una apropiación crítica del lenguaje y que la dinámica educativa está basada

---

<sup>47</sup> Juan Eduardo García Huidobro *Capacitación de agentes educativos para la Educación Popular*. Documento de trabajo. Santiago de Chile, 1988

en la experiencia y el diálogo de los adultos participantes en el proceso de alfabetización.

En él, se sitúa la alfabetización en el marco de una dinámica educativa propia de los adultos, que es 'dialógica' y a la vez 'problematizadora' y recoge la experiencia de los adultos porque aprenden a decir su palabra. La alfabetización, es concebida como un proceso cultural en cuanto permite un crecimiento de la identidad social y tiene una significación 'conscientizadora'. Por ello, la acción alfabetizadora coopera con la liberación y rechaza la invasión cultural, como penetración de los invasores en el contexto cultural de los oprimidos.

A grandes rasgos, las fases del método son las siguientes: (a) Levantamiento del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará (b) Elección de palabras generadoras a partir del universo vocabular bajo criterios como riqueza y dificultades fonéticas. (c) Crear situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar.(d) Elaboración de guías, que auxilien a los coordinadores de debate en su trabajo.(e) Confección de fichas con la descomposición de las familias fonéticas correspondientes a los vocablos generadores.

La influencia del método Psicosocial en América Latina, a partir de la segunda mitad de la década de los setenta, ha sido muy fuerte. Sin embargo, no siempre se ha tomado en conjunto todos los elementos que lo componen y caracterizan; así, algunas experiencias han reducido su aplicación omitiendo el levantamiento del universo vocabular y estableciendo las mismas palabras para todo un país las que son decodificadas en el proceso de la alfabetización.

Sin embargo, de lo anterior, uno de los desafíos pendientes en la Educación Popular es la relectura de Paulo Freire en sus escritos de los años noventa.

*"El Paulo Freire de las últimas tres décadas, el que ha muerto en Sao Paulo el 2 de mayo de 1997, es un Freire tanto o más vivo que aquel de la década de los 60 y los 70, pero lamentablemente desconocido para muchos...Seguramente para sorpresa de muchos, Freire nunca reivindicó haber creado un método, un método para enseñar a leer y escribir en particular o un método educativo en general, ni mucho menos haber elaborado una*

*pedagogía, una teoría de la enseñanza y el aprendizaje* ”precisa Rosa María Torres.<sup>48</sup> El Freire de los años 90’, desarrolla planteamientos sobre política y reforma educativa – abordando aspectos del sistema escolar formal como financiamiento, currículo, pedagogía, formación docente, administración - superando enfoques sectoriales y buscando interrogar sobre la totalidad de la acción educativa.

### **El método “Yo, sí puedo”**

El método “Yo, sí puedo”, elaborado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), radicado en Cuba, comenzó a desarrollarse en Haití con clases que se emitían por radio. Luego se fue perfeccionado hasta llegar al método audiovisual, que es la forma como funciona actualmente. La pedagoga cubana Leonela Realy fue quien lo creó mientras asesoraba la campaña de alfabetización en Haití en marzo del 2001. Realy señala: “La cartilla sigue la ruta de tres logotipos: un oído y un ojo (escuchar y ver), un oído y un libro (escuchar y leer), y un oído y un lápiz (escuchar y escribir). La observación de las clases (a través de la televisión) permite enseñar e indicar los ejercicios que debe realizar la persona. Para ello se auxiliará de una cartilla, y contará con el apoyo de un facilitador que servirá de puente entre él y la clase contenida en un video”.<sup>49</sup>

Se trata de 65 clases grabadas en Cuba en 17 videocintas VHS. Desde el punto de vista metodológico, está previsto que las clases se desarrollen durante dos horas diarias, aunque su implementación admite flexibilidad de acuerdo con las necesidades de cada comunidad. No requiere de maestros profesionales, solo de alfabetizadores letrados de la comunidad instruidos por pedagogos cubanos u otros que conozcan el sistema.

Entre sus ventajas, presenta la posibilidad de dirigirse a una mayor cantidad de iletrados al mismo tiempo, es más económico y facilita una mejor comunicación entre la familia, la sociedad y el proceso docente. También tiene una ventaja no menos importante: no requiere de una institución específica, porque se puede implementar en una casa o en cualquier lugar con condiciones técnicas para instalar el video y el televisor.

---

<sup>48</sup> Ver Rosa María Torres *Los múltiples Paulo Freires*. Incluido en: *Novedades Educativas*, N° 96. Buenos Aires, 1997; *Educación de Adultos y Desarrollo*, N° 53. Bonn: DVV, 1999; Ana María Araújo Freire (org.), *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. Sao Paulo: [Editora UNESP](#), 2001

<sup>49</sup> Fuente: [www.Rebellion.org](http://www.Rebellion.org), 10 septiembre de 2003.

Lo novedoso de este método es la utilización de las nuevas tecnologías y la asociación de números y letras.<sup>50</sup> Se trata de llegar lo más cerca posible a las zonas rurales, que es donde hay más analfabetos. Un facilitador, no necesariamente docente, actúa como nexo entre el televisor y los participantes. Las clases son diarias, de unas dos horas de duración. Para que se lo considere alfabetizado, el educando tiene que ser capaz de leer y escribir, al final del curso, una carta legible presentada en una forma determinada.

El método se ha estado aplicando mediante acuerdos con Cuba de gobiernos locales, provinciales u organizaciones sociales, y ya se ha logrado alfabetizar con él a dos millones de personas. Tuvo particular relevancia en Venezuela y se aplicó también con éxito con 400.000 alumnos en doce estados de México (cerca de 250.000 alfabetizados), en Mozambique (13.702) y en el Ecuador (10.435) y en Nueva Zelanda (5.620), principalmente entre la población maorí autóctona.<sup>51</sup> Bolivia inició el 1º de marzo de 2006 una campaña nacional de alfabetización. El método también se está aplicando en la Argentina, Nicaragua, el Perú y la República Dominicana.

La difusión y aplicación del método obedecen también a una opción política compartida por Cuba con el apoyo venezolano. Así, por iniciativa de ambos gobiernos, se opta en el Convenio Andrés Bello por el desarrollo de programas de alfabetización en países miembros que estén interesados en aplicar y extender métodos de probada eficacia pero que se encuentran limitados por carencias financieras. En este contexto: “Cuba y Venezuela ratificaron su compromiso, como expresión tangible entre los dos países, a colaborar solidariamente bajos los preceptos de la Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) en acciones de alfabetización con el método ‘Yo, sí puedo’.<sup>52</sup>

### ***La opinión de la UNESCO***

El método “Yo, sí puedo”, creado y puesto en práctica por Cuba en quince países, demuestra que es posible alfabetizar con eficiencia con la tercera parte de los 160 dólares calculados por la UNESCO por analfabeto.

---

<sup>50</sup> El método se basa en la asociación de cada una de las letras del alfabeto a un número. El orden de las letras asociadas a los números está en función de la frecuencia de su uso. Esto supone la presentación de combinaciones de letras –asociadas a sus respectivos números– que forman palabras y grafemas que facilitan la memorización. Fuente: UNESCO *Estudio sobre la eficacia y la viabilidad del método de alfabetización “Yo, sí puedo”*, UNESCO, Consejo Ejecutivo, 175ª reunión. París, 25 de agosto de 2006.

<sup>51</sup> Fuente: Ángel Guerra. En *La Jornada*. México, 9 de septiembre de 2006.

<sup>52</sup> Fuente: página web de la SECAB (Secretaría del Convenio Andrés Bello) refiriéndose al I Encuentro del Convenio Andrés Bello (CAB) desarrollado en 2006.

El método cubano recibió el Premio Alfabetización 2006 Rey Sejong de la UNESCO, otorgado por un jurado internacional de expertos. Ellos señalaron que el método es “innovador, flexible, capaz de adaptarse a una variedad de situaciones geográficas, culturales y étnicas, que ha probado su eficacia en contextos sociales, rurales y urbanos, y en sectores con necesidades especiales”.

Este programa también ha sido evaluado por la Unesco en la 175ª sesión del Consejo Ejecutivo (París, 25 de agosto de 2006). En esa evaluación se señalaron algunos reparos; entre ellos, que no incluye la aritmética y que “da prioridad a procesos de aprendizaje que son un tanto mecánicos” y “adolece de una ausencia de procedimientos de evaluación sistemática y presenta carencias en lo referente al uso de la información”. Además, vencida la primera barrera de saber leer y escribir rudimentariamente, las personas deberían estar en condiciones de poder ingresar a la educación de adultos para completar su educación básica. Lamentablemente, en muchas zonas no existe esta oferta educativa, por lo que las entidades ejecutoras deberían prever los marcos de educación de adultos que permitan consolidar estos aprendizajes.

El informe de la UNESCO señala que “Yo, sí puedo” “no se ha mostrado muy receptivo a la incorporación de los cambios que se han producido en los procesos de aprendizaje, y no ha sacado provecho de las últimas novedades en el ámbito de la alfabetización, por ejemplo: la visión amplia basada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la definición de las diferentes formas y niveles de alfabetización, y la concepción ‘actualizada’ de las competencias básicas”.<sup>53</sup>

### **El Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos (PAEBA)**

Este programa se originó en la II Cumbre Iberoamericana (Madrid, 1992), y ha impulsado la alfabetización en varios países de la región con apoyo del gobierno de España.

El PAEBA, cuyo objetivo es disminuir el analfabetismo en los adultos, se estableció inicialmente en la República Dominicana y El Salvador; posteriormente se implantó en Honduras, Nicaragua, el Paraguay y el Perú.

---

<sup>53</sup> *Estudio sobre la eficacia y la viabilidad...*, UNESCO, op. cit.

Los proyectos vigentes se desarrollan en el Paraguay y el Perú. En 2001 se inició en el Paraguay el PRODEPA KO'Ê PYAHU, y 2006 fue el año de transición entre la fase I y la fase II, que finalizará en 2010. En el Perú se denomina Proyecto de Fortalecimiento Institucional del Ministerio de Educación de Perú (PAEBA - Perú). Se inició en 2003, y 2006 fue el año de transición entre la fase I y la fase II, que finalizará en 2008.

### El método REFLECT

Los promotores del método *Regenerated Freirian Literacy trough Empowering Community Techniques*<sup>54</sup> (REFLECT, por su sigla en inglés) afirman haber adoptado como marco teórico las propuestas de Paulo Freire. Aplicado inicialmente como proyecto piloto en Bangladesh, en Asia; Uganda, en África, y en El Salvador, en América Latina, este método se ha extendido a más de treinta países. Sus características principales son:

- Se combina la alfabetización con un diagnóstico de la realidad comunitaria rural, para promover la participación activa de los jóvenes y adultos tanto en el aprendizaje de la lectoescritura como en el conocimiento de su realidad.
- Se utilizan materiales producidos por los propios alumnos participantes, en los cuales estos escogen las palabras que desean aprender.

Una de las principales ventajas de incorporar en las prácticas de alfabetización las actividades desarrolladas por los propios participantes es la de que este aprendizaje resulta inmediatamente aplicable a la meta que ellos mismos se han propuesto: llegar a ser un mejor soldador, un mecánico de vehículos, un jardinero o un obrero de la construcción. Sin embargo, si bien la alfabetización les permite calificar mejor en sus trabajos, no siempre los capacita para poder leer otros tipos de textos (como periódicos, revistas, libros y folletos, anuncios comerciales, etcétera).<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> La traducción aproximada al español sería: "Alfabetización Freiriana Regeneradora mediante Técnicas de Fortalecimiento Comunitario".

<sup>55</sup> Alan Rogers. "Alfabetización y desarrollo de aptitudes productivas: alfabetizaciones incorporadas". En *Educación de Adultos y Desarrollo*. IIZ/DDV (Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos), número 65, 2005. Jean Paul Hautecoeur. "Observaciones, cuestiones y planes de acción para la alfabetización en vísperas de CONFINTEA". En *Educación de Adultos y Desarrollo*. IIZ/DDV (Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos), número 40, 1997.

Este método ha sido objeto de críticas por el *lobbying* agresivo y permanente a nivel de decidores de políticas, Estados, ONG, agencias nacionales e internacionales “incluyendo la presencia sistemática de los personeros y activistas de REFLECT en conferencias y foros internacionales sobre el tema educativo y sobre la alfabetización en particular”.<sup>56</sup>

## 5. ESTADO DEL ARTE DE LOS PROGRAMAS EN EJECUCIÓN

En Argentina

Las cifras del Censo Nacional de Población y Vivienda señalan que el número de analfabetos absolutos argentinos asciende a 730.000 personas, equivalente al 2,8% del total de la población (36.223.947). La población más afectada corresponde al grupo etáreo mayor de 50 años y a las provincias del Noroeste, particularmente Santiago del Estero, Jujuy, Salta y Catamarca, Chaco, Corrientes y Formosa.<sup>57</sup>

Una cifra preocupante es el estimado en más de 3 millones de jóvenes y adultos que no concluyeron su primaria y una aún mayor población que ya no está en la escuela y que se encuentra en “situación educativa de riesgo”, de acuerdo con cifras del propio censo nacional.<sup>58</sup>

El Estado argentino, por decisión de sus gobernantes, manifiesta una gran preocupación para mitigar las consecuencias que el analfabetismo provoca en su territorio. Para salvar este problema implementó el programa “Encuentro” desde el año 2004 en forma conjunta el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, las jurisdicciones provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La duración del proceso para la alfabetización, según las características del programa “Encuentro”, se estima en cinco meses. Para desarrollar mejor el trabajo el MECyT le brinda a cada actor vinculado un lote de materiales adecuado para el mismo. A la

---

<sup>56</sup> Véase Rosa María Torres. “El ‘Método Reflect’: el triunfo del marketing en el campo de la alfabetización”. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 4, número 1, enero-abril de 1996. OEA, Washington DC.

<sup>57</sup> Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda 2001.

<sup>58</sup> Ibidem

fecha, el programa ha abierto 22.868 Centros, ha alfabetizado a 175.130 personas y ha capacitado a 16.786 alfabetizadores.

Es importante destacar que el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos se desarrolla también en distintas unidades penitenciarias del país, teniendo como característica singular que los alfabetizadores son los mismos internos.

Destacan además otros programas e iniciativas:

- La gestión del ministro Daniel Filmus, ha generado un ambiente lector mediante acuerdos con editoriales del país, posibilitando la distribución masiva y el uso de libros (novelas y cuentos) en ambientes públicos como los estadios de fútbol, hospitales, terminales de buses.
- La actual aplicación del método cubano "Yo si puedo", en aproximadamente 350 centros de alfabetización, con más de 3.100 participantes y 700 facilitadores en las provincias de Buenos Aires, Jujuy, Chaco, Corrientes, Santa Fé, Río Negro, Neuquén, Córdoba, Mendoza, Salta y Tucumán. La primera iniciativa para implementar este método en la Argentina, se dio a partir de la solicitud de un grupo de organizaciones barriales que se unieron bajo el nombre "Un mundo mejor es posible" (UMMEP).<sup>59</sup>
- La compañía de Internet Google, conjuntamente con el Instituto de Formación Continua de la UNESCO y la ONG LitCam, presentaron la versión en español del Proyecto de Alfabetización que se propone acercar herramientas de trabajo a los educadores para promover la lectoescritura. En la Argentina, el proyecto ya cuenta con la participación de las fundaciones Andreani, Cimentos, Evolución y Educar, la iniciativa en materia tecnológica del Ministerio de Educación de la Nación.

---

<sup>59</sup> Fuente: [www.paginadigital.com.ar](http://www.paginadigital.com.ar)

La Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, propicia desde el 2003, un “Programa de educación en contextos de encierro” destinado a jóvenes, adolescentes y adultos privados de libertad. Este programa se hace en forma articulada con el Ministerio de Justicia y derechos humanos, el de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y el de Desarrollo Social.

En Bolivia

En marzo de 2006 comenzó una alfabetización masiva en Bolivia, inicialmente con un plan piloto de enseñanza de la lectoescritura con un millar de personas. Veinte días después, el proceso se generalizó en los 329 municipios del país.

La titular de Educación afirmó que, en febrero 2007, casi 250 mil personas iletradas estaban en clases en 15.380 puntos de alfabetización, en los que trabajan 18.732 facilitadores. En un año se alfabetizaron 85.000 personas.<sup>60</sup>

De acuerdo con informaciones oficiales, de los 1,2 millones de iletrados identificados, La Paz tiene el mayor número de analfabetos (286.280), de los cuales el 51% o ya fue alfabetizado (54.291) y otros se encuentran en clases (91.925). Con un avance mayor, pero con menos analfabetos (207.800), Cochabamba (55,3%) tiene 84.937 en clases y 30.060 graduados. Le sigue el departamento de Oruro, con 56.120 iletrados, y un avance del 40%: 14.267 en clases y 8.153 graduados. Santa Cruz tiene un avance global del 37,3%, con 61.059 en clases y 20.630 alfabetizados, de una población total de 218.800 de iletrados. Tarija es el departamento que menos avanzó: 22,5%, con 8.313 en clases y 5.743 graduados, con un total de 62.480 iletrados en el departamento. Pando tiene menos iletrados (16.560) que los ocho departamentos, y avanzó en 24,5%, con 3.069 en clases y 988 graduados.<sup>61</sup>

En la aplicación del método participan 127 asesores cubanos y 18 venezolanos. El Gobierno de Cuba, en cumplimiento del acuerdo de diciembre de 2005, coopera con las siguientes donaciones al país: 30.000 televisores, 30.000 reproductores de video (VHS), 522.575 cartillas didácticas para los participantes, 65.000 manuales para facilitadores y 16.366 transformadores de energía eléctrica. También aportó 30.000

---

<sup>60</sup> Fuente: Página web del Convenio Andrés Bello (febrero 2007).

<sup>61</sup> Fuente: Declaraciones de la ministra de Educación Magdalena Cajías. En *Boletín* de la OEI, julio de 2007.

juegos de videos en español, 2.000 paneles solares (celdas fotovoltaicas), 179.800 cartillas didácticas en aymara, 17.645 manuales para facilitadores en aymara, 7.232 juegos de video en aymara, 350.050 cartillas didácticas en quechua, 34.800 manuales para facilitadores en quechua, 19.068 juegos de video en quechua, 8.640 cartillas “Ya puedo leer” de lectura inicial y 451.500 cartillas “Yo, sí puedo más” postalfabetización.

El Gobierno de Venezuela, en cumplimiento del convenio de asistencia económica suscripto en octubre de 2006, donó 8.600 paneles solares (celdas fotovoltaicas) y 200.000 lentes.

### En Brasil

En este país, la alfabetización de personas jóvenes y adultas está fuertemente relacionada con la universalización de la educación escolar. Dos tercios de su población mayor de 15 años (cerca de 71 millones) tenía menos de ocho años de escolaridad o no había completado la educación básica en el año 2000.

En lo que concierne a la alfabetización propiamente dicha, coexisten actualmente programas organizados por el Ministerio de Educación (Programa Brasil Alfabetizado, iniciado el 2003, que destina recursos a organizaciones de la sociedad civil y a organismos públicos para el desarrollo de programas y proyectos); por los gobiernos estatales y municipales (el programa Mova-Brasil); por empresas privadas y por otras organizaciones de la sociedad civil (el programa Alfabetización Solidaria fue emprendido por el gobierno federal en 2002 y se constituyó en ONG en 2003), con acciones nacionales y locales dirigidas a superar el analfabetismo y ampliar la oferta educativa para jóvenes y adultos.

Hay indicios de que, en los primeros años de este siglo, la educación de jóvenes y adultos reaparece en la agenda política federal, en especial con respecto a la alfabetización. Aun así, predominan en el escenario nacional acciones tipo “campaña”. Ejemplo de esto es el programa federal “Brasil Alfabetizado”, en el que se mantienen aspectos tradicionales: el programa se organiza en torno a un módulo de enseñanza-aprendizaje de corta duración orientado estrictamente a la alfabetización, no cuenta con instrumentos de monitoreo y evaluación de resultados, convoca a voluntarios (sin ninguna exigencia de formación docente), no prevé mecanismos para la continuidad

de los estudios en ciclos de educación básica y tiene poca flexibilidad en la organización de tiempos y espacios para adecuarlos a las realidades locales.<sup>62</sup>

En suma, persisten iniciativas que se asemejan a las campañas de alfabetización emprendidas a mediados del siglo XX, de corta duración y desarticuladas de otros programas en los cuales pueda ofrecerse a jóvenes y adultos continuidad en sus procesos de aprendizaje. Además, existe un lento avance en el aumento de matrícula para el ingreso a sistemas públicos de educación. En 2004, solamente 3.419.673 (2,2%) personas estaban matriculadas en la educación básica de jóvenes y adultos.<sup>63</sup>

#### En Colombia

Para enfrentar el desafío de alfabetizar a 2.700.000 iletrados colombianos (equivalente al 8,6% de la población del país), el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la denominada Revolución Educativa, desarrolló el Programa Nacional Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos. Entre 2003 y 2006, este programa ha alfabetizado a 392 mil personas, y se propone alfabetizar a 600 mil personas más durante el período 2007-2010.

Para combatir el analfabetismo, se ha contado con la labor educativa que realiza CAFAM, se han realizado convenios para establecer el ABC Español, el Programa Acrecer, el Programa para el Desarrollo Social Transformemos y el programa del Grupo de Estudios sobre educación e investigación (Geempa). Desde el inicio del programa nacional, se ha contado con la colaboración de otras instituciones, como los convenios realizados con Acción Social de la Presidencia, el Ministerio de Defensa, INPEC, la Federación de Aseguradores y las Secretarías de Educación.<sup>64</sup>

#### En Ecuador

En este país se han desarrollado múltiples iniciativas gubernamentales de alfabetización. Entre ellas, se destaca la campaña nacional "Monseñor Leonidas Proaño" (1988-1989), con contenidos alfabetizadores vinculados al ejercicio de

---

<sup>62</sup> Véase Claudia Lemos Vóvio. "Cuestiones metodológicas sobre el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. CREFAL, Año 28. número 2, julio-diciembre de 2006. Pátzcuaro, Mich, México.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

<sup>64</sup> Fuente: [www.oei.es](http://www.oei.es), junio de 2007.

derechos humanos y con la fuerte presencia de jóvenes voluntarios. Esta campaña fue implementada por la presidencia de la República y el Ministerio de Educación y Cultura a través de la Dirección Nacional de Educación Popular.

El Censo de Población y Vivienda de 2001 reveló que 803.608 ecuatorianos eran analfabetos, los que se ubicaban fundamentalmente en el sector rural y en áreas urbano marginales de ciudades como Quito y Guayaquil.

La política 4 del Plan Decenal de Educación 2006 – 2015, tiene como objetivo central “Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos”.<sup>65</sup> Entre sus logros se señalan:<sup>66</sup>

- 55.000 personas alfabetizadas.
- Rediseño del currículo para el tratamiento del rezago educativo.
- Programa Nacional de Educación Básica para jóvenes y Adultos organizando convenios del Ministerio de Educación con alcaldes de 219 cantones y 1.300 juntas parroquiales.
- Proyectos especiales en cárceles.
- Definición de ejes temáticos de las cartillas de alfabetización en lenguas indígenas.

En los últimos años, también se destaca la aplicación del Programa de Alfabetización y Educación para la Vida, basado en el método cubano “Yo, sí puedo”. Aplicado inicialmente en el municipio de Cotacachi en abril de 2004, los logros obtenidos en esta circunscripción han posibilitado la extensión de este programa a otros 54 municipios (cantones) del total de 219 existentes en el país.<sup>67</sup>

En México<sup>68</sup>

El Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) ha implementado programas de educación para reducir el analfabetismo en México.

---

<sup>65</sup> Ha habido voces desfavorables al uso del término “erradicación” (asociado a plagas)

<sup>66</sup> Fuente: *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 – 2015. Rendición de cuentas enero – junio 2007*. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación Quito, 2007

<sup>67</sup> El programa se desarrolla con la asesoría de 56 especialistas cubanos. La primera evaluación realizada indica que se lograron niveles altos de impacto en el 75,5% de los subindicadores evaluados. Fuente: *Evaluación del Impacto Social del Programa Alfabetización y Educación para la Vida “Yo, sí puedo” en la República del Ecuador*. Quito, abril de 2006.

<sup>68</sup> Fuentes: Portal del Instituto Nacional de Estudios Políticos A.C.; Portal SEP/CONAFE, junio de 2007.

Se estima que, en el año 2000, aproximadamente 3.2 millones de personas adultas recibieron los servicios de alfabetización y educación básica (primaria y secundaria). En 2003, 114.389 personas concluyeron su alfabetización en estos programas, de los cuales 75% fueron mujeres y 25% hombres.

El INEA brinda atención específica a la población indígena en un programa de alfabetización que llega a 25 pueblos indígenas, en 56 lenguas y variantes dialectales de 14 estados del país. Su desarrollo ha implicado la coordinación efectiva de diversos grupos sociales, indígenas e instituciones, así como diferentes experiencias para el desarrollo de material educativo. A partir de 2002 se ha trabajado en un proyecto piloto de alfabetización indígena, en cinco estados del país, denominado "Puentes al futuro". La experiencia se centra en la elaboración de material educativo en el ámbito local con la participación activa de los miembros de las comunidades involucradas.

A lo largo del tiempo, la experiencia ha demostrado que han existido diversas dificultades para que este programa resulte eficaz, debido principalmente a que la población participante tiene problemas de horarios. No obstante, por medio del programa, se implementaron las campañas de alfabetización y de la enseñanza básica, que comprende la educación primaria y la secundaria; la enseñanza media superior, que corresponde al bachillerato o la preparatoria; y la capacitación para el trabajo, principalmente mediante sistemas educativos semiescolarizados y abiertos. Actualmente, también existen las opciones de educación abierta y semiescolarizada en los niveles medio superior y superior. Se está utilizando una página web especializada sobre lenguas originarias.

También se destacan las iniciativas de los estados de Michoacán y Oaxaca, con tasas relativamente altas de analfabetismo femenino. En ellos se desarrollaron programas con el método "Yo, sí puedo" por medio de acuerdos bilaterales con el gobierno cubano.

En Michoacán se inició en 2003 un programa de cooperación para la educación básica que comprendía tanto la formación de docentes como la alfabetización y la atención y educación a la primera infancia. La coordinación del método "Yo, sí puedo" se efectuó paralelamente a la de otros planes ya existentes. En Oaxaca, los asesores cubanos fueron adscritos al Instituto Estatal para la Educación de Adultos de Oaxaca.

## En Nicaragua

En 1980 se realizó en Nicaragua la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), hito histórico en la educación de ese país, que logró reducir el analfabetismo del 52% al 12,6%. Este logro se alcanzó gracias a la voluntad política del gobierno sandinista y a la motivación y amplia participación de muchos sectores organizados del pueblo nicaragüense, particularmente de los contingentes juveniles y del sector docente.<sup>69</sup>

Sin embargo, transcurridos veinticinco años, el problema del analfabetismo se ha incrementado. La causa de este retroceso se debió a la falta de continuidad en la atención de los requerimientos de educación básica de los neoalfabetizados, tanto de parte del gobierno sandinista como de los sucesivos gobiernos de signo opuesto. Según cifras de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el analfabetismo alcanza en Nicaragua al 30%.<sup>70</sup>

En los últimos cinco años se han realizado renovados esfuerzos por reducir el analfabetismo en el país, tanto por iniciativas de la sociedad civil como del Estado. No obstante, son esfuerzos desarticulados entre sí, pues tienen diferentes concepciones, enfoques y estrategias. Se considera que si bien la diversidad de experiencias alfabetizadoras constituye una riqueza de aportes pedagógicos y organizativos, resulta insuficiente para solucionar el problema.

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Movimiento XXV Aniversario de la CNA realizaron un proceso de identificación de las experiencias de alfabetización que se desarrollan en Nicaragua, como punto de partida para continuar identificando aportes para la alfabetización y bases para el logro de la educación básica de jóvenes y adultos. Así, se lograron identificar 56 experiencias de alfabetización desarrolladas por distintas instituciones y organizaciones.<sup>71</sup>

El segundo gobierno de Daniel Ortega nombró ministro de Educación a Miguel de Castilla, quien deberá desarrollar, entre otras, dos tareas prioritarias: que la escuela pública vuelva a ser gratuita y organizar una acción masiva mediante el Programa

---

<sup>69</sup> Dicha Cruzada contó con gran respaldo internacional y fue reconocida en 1981 con el máximo premio internacional de la UNESCO: la medalla Nadejka K.Krouspskaia.

<sup>70</sup> El actual ministro de Educación, Prof. Miguel de Castilla, admitió en discursos públicos cifras superiores al 40% de analfabetismo, y señaló que el número de iletrados en zonas fronterizas del país bordea el 80%.

<sup>71</sup> Estos programas institucionales fueron sistematizados y publicados en *Experiencias de alfabetización en Nicaragua. Catálogo 2005*. CEAAL/IPADE. Managua, 2005.

José Martí en procura de enfrentar dicha situación. La ayuda cubana se basa en el método “Yo, sí puedo” y en maestros alfabetizadores.

En Paraguay

Durante la gestión de la ministra Blanca Ovelar, se generó una sustantiva modificación de la educación de adultos en el país.

Destacan las siguientes iniciativas:

- El Programa de Educación Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos (PRODEPA), equivalente a la Educación Básica, con apoyo de la cooperación de España, la conforma una Red Mentor que asocia a otras entidades públicas que puedan sostener el funcionamiento de un aula, tales como universidades, institutos de formación docente, institutos penitenciarios o cualquier otra interesada en este tipo de actividades. El Aula Mentor Asunción fue inaugurada el 8 de Septiembre de 2003, comenzando a funcionar en noviembre de ese mismo año, con una dotación de cuatro máquinas y conexión a Internet por línea telefónica. Los participantes tienen una amplia gama de cursos a los que pueden acceder: Salud, Recursos Naturales, Diseño, Psicología, Educación, Introducción a la Informática, Mantenimiento de Equipos, Redes, Internet, Utilitarios y Programación, entre otros.
- Utilizando los buenos oficios del escritor Augusto Roa Bastos, se logró en el Ministerio de Educación, el conocimiento y uso adaptado a la realidad paraguaya del método “Yo, Sí puedo”. En el Programa Bialfabetización la palabra generadora fue “tierra” y tuvo un enfoque de coeducación, con especial atención a las mujeres indígenas.
- El Proyecto VULCANO coopera con el MEC Paraguay en la potenciación de los Centros de Capacitación Laboral a fin de incrementar la oferta de cursos destinados, principalmente, a la población joven y adulta egresada del PRODEPA para que puedan acceder al mercado laboral formal o no formal y mejorar así sus condiciones de vida.

En Perú

El segundo gobierno del presidente Alan García se propone reducir del 11% al 4% los actuales índices de analfabetismo<sup>72</sup> hasta la culminación de su mandato, en 2011. Para lograr este objetivo, se ha creado el Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA). De acuerdo con lo planteado hasta ahora por el Ministerio de Educación, se trata de una política basada en cuatro pilares: asociar el PRONAMA a los programas sociales existentes; enfatizar la acción voluntaria que incluya al gobierno central, gobiernos locales, fuerzas armadas y policiales, estudiantes de educación superior, docentes, iglesias, empresas y la población en su conjunto; seleccionar y atender paulatina e integralmente regiones, provincias y distritos para declararlos libres de analfabetismo.

Es poco lo que puede decirse de este programa: se han priorizado proyectos piloto en Ayacucho y Huancavelica y se utilizarán círculos de estudio, aunque sin considerar las características sociolingüísticas de los alfabetizandos.<sup>73</sup> A pesar de ser el programa más favorecido en cuanto a recursos entre las distintas unidades operativas del Ministerio de Educación,<sup>74</sup> no hay información pública que permita su análisis y seguimiento.<sup>75</sup>

La meta para 2007 es el desarrollo de 54.511 círculos de estudio. El objetivo principal es realizar una convocatoria nacional para alfabetizadores (se proyecta un número de 22.000) para impulsar la creación de 232.138 círculos de alfabetización. Los alfabetizadores y supervisores serían seleccionados entre las personas con nivel secundario completo.<sup>76</sup>

Sin embargo, no se observa en el país ni en las regiones priorizadas un clima de movilización social orientado a esa reducción drástica del analfabetismo. También

---

<sup>72</sup> Los datos de ENAHO-INEI muestran que 10,9% de la población peruana de 15 años o más es analfabeta, promedio que esconde la diferenciación entre varones (25%) y mujeres (75%), y entre población urbana (5,5%) y rural (21,1%), expresada, por ejemplo, en las diferencias entre Apurímac (23%), Huancavelica (22%), Ayacucho (20%), Cajamarca (19%) y Huánuco (17%) respecto a Callao (1,8%), Lima metropolitana (2,2%) e Ica (3,5%).

<sup>73</sup> Al haberse optado por el método cubano "Yo, sí puedo", con antecedentes exitosos en contextos que no demandan Educación Intercultural Bilingüe, los primeros círculos de estudio en Ayacucho y Huancavelica se harán en español.

<sup>74</sup> Se ha anunciado oficialmente que se destinarán más de 300 millones de soles durante el quinquenio para ser utilizados en el PRONAMA. Un cuadro en él generado especifica presupuestos anuales de 80 millones de soles del 2007 al 2009, y un presupuesto de 75.590.156 soles en 2010.

<sup>75</sup> La única noticia sobre el PRONAMA que mereció la atención de los medios (el 3 de marzo de 2007) fue la declaración de nulidad de la compra de útiles escolares que debían ser enviados a 213 localidades beneficiarias, por existir diferencia considerable entre los precios de referencia en la licitación pública. Dicha medida (tomada por el ministro Chang a solicitud del Sr. Ángel Velásquez F., director del PRONAMA) tuvo como antecedente inmediato la escandalosa compra de vehículos sobrevaluados en los ministerios del Interior y de Salud.

<sup>76</sup> Teresa Tovar. *Balance de los primeros meses del gobierno aprista*. Foro Educativo. Lima, 2007.

resulta preocupante que se insista en asociar la alfabetización solo con los adultos en situación de analfabetismo absoluto. Por ello, resulta necesario enfrentar el problema de modo que se tengan en cuenta tanto los efectos de una falta de escolarización o de aprendizajes deficientes como la prevención de futuros analfabetismos.

Tampoco se advierte que exista en el PRONAMA una preocupación o se prevean estrategias para el fortalecimiento de la educación básica en sus modalidades regular y alternativa, ni que se dispongan las indispensables medidas para la mejora de la educación primaria. También brillan por su ausencia el estudio y la acción respecto al analfabetismo funcional y sus expresiones en el país, así como previsiones para enfrentar la necesaria alfabetización digital.

En Venezuela

Venezuela se considera “territorio libre de analfabetismo” tras anunciar en 2005 que 1.482.000 adultos aprendieron a leer y escribir en dos años, y menos del 2% de la población es iletrada. Cuba aportó el método “Yo, sí puedo”, enviando instructores que prepararon a 129.000 alfabetizadores venezolanos.<sup>77</sup>

Con este contingente, el gobierno lanzó en julio de 2003 el plan para alfabetizar a un millón y medio de adultos, y estableció un programa de incentivos para alfabetizadores, desde cestas de comida hasta tierras y créditos hasta 100.000 becas de 75 dólares mensuales y la mitad del salario mínimo legal.

Entre los alfabetizados hay 70.000 indígenas en decenas de comunidades, quienes utilizan el modo bilingüe. También se implementaron programas especiales para ciegos y mudos, y para 2.000 presos (que constituyen 10% de la población reclusa). También fueron asistidas personas con deficiencias visuales en consultas oftalmológicas y se suministraron más de 200.000 lentes correctores.

Un segundo programa, Misión Robinson 2<sup>78</sup>, fue puesto en práctica meses más tarde para que los alfabetizados cursaran hasta sexto grado de enseñanza básica. Luego se

---

<sup>77</sup> Fuente: *Venezuela 2005. Territorio libre de analfabetismo*. Intervención del ministro Aristóbulo Isturiz. *Pedagogía*, 2005.

<sup>78</sup> El nombre del programa se relaciona con el pseudónimo Samuel Robinson adoptado por Simón Rodríguez (1769-1854), un maestro del libertador Simón Bolívar que fue avanzado crítico de las ideas pedagógicas de su tiempo.

aplicaron otros planes destinados a que centenares de miles de personas concluyeran sus estudios secundarios o ingresaran a la universidad, siempre bajo el esquema de estímulos materiales.

## 6. ASPECTOS PARA LOGRAR POLÍTICAS ALFABETIZADORAS EXITOSAS

### 6.1. ¿CUÁNDO SE ALFABETIZA MEJOR?

Para reducir drásticamente el analfabetismo, existen por lo menos seis aspectos que merecen ser atendidos por decisores políticos, educadores y todas aquellas personas involucradas en la toma de acciones:

#### 1. ***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. Para ello, es necesario crear programas viables que deben variar o ser compatibles de acuerdo con las necesidades de los participantes.

Una de las principales innovaciones sería tomar en cuenta la opinión de los propios participantes. Cabe recordar que en la encuesta de la UNESCO a participantes de escuelas vespertinas y nocturnas en el hoy lejano año 1989, los alumnos entrevistados demandaban prioritariamente que se les enseñase computación e inglés como segundo idioma,<sup>79</sup> pues percibían con claridad que sin estos conocimientos les sería más difícil competir en sociedades modernizadas. Por eso, será necesario crear programas en los que las necesidades de los participantes sean un factor clave en la elaboración de propuestas educativas. A su vez, será indispensable revisar los contenidos y los aprendizajes propuestos en los procesos alfabetizadores, y tratar de que ofrezcan oportunidades para que las personas amplíen sus conocimientos.

Claudia Lemos (2006) 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 el análisis sobre variedades regionales y sociales de la lengua;

---

<sup>79</sup> Véase Graciela Messina. *La educación básica de adultos: la otra educación*. Investigación Regional REDALF UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, 1992.

- las 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 exploración de textos; y
- las propuestas orientadas a la producción escrita.

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

## ***2. Tomar en cuenta la diversidad cultural de los participantes***

Los jóvenes y adultos participantes provienen, por lo general, de distintos medios culturales, y son portavoces 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 en que los participantes 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 abarca, además, la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas a la escritura.

## ***3. Atender al aprendizaje***

Existen 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 debería, sobre todo, crear condiciones para nuevos aprendizajes.

## ***4. Considerar los nuevos significados de la alfabetización***

Para que una persona pueda apropiarse de la lectura y la escritura, deberá experimentar un conjunto amplio de situaciones en las que ambas prácticas 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 la interpretación y producción de una considerable variedad de textos, es decir, la necesidad de organizarlos apropiadamente, de seleccionar el vocabulario, de usar la puntuación, etcétera, para que el uso de la lectura y de la escritura puedan ampliar el universo comunicativo y la interacción con las personas. En síntesis, los aprendizajes propiciados en la alfabetización deberían posibilitar en la persona alfabetizada el desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan actuar con crecientes grados de autonomía en una sociedad letrada.

##### **5. *Dar importancia a la formación de los educadores***

La formación de educadores debe considerarse 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 trabajará.

Es fundamental que, en las interacciones con los educandos, los educadores promotores logren 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, y 5) trabajen dialogando y en actitud de respeto por las diferencias.

##### **6. *Generar ambientes alfabetizadores con enfoques intersectoriales***

Un ambiente alfabetizador es el que propicia espacios de socialización y convivencia, de intercambio de experiencias en las que se puedan 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 ricos y dinámicos, en los que la comunicación escrita sea utilizada sistemáticamente por todos con propósitos y en formas

adecuadas a un contexto específico, es una estrategia esencial para fomentar la alfabetización.

La necesidad de asumir programas de alfabetización y de educación básica con miradas intersectoriales es indispensable para su concreción y éxito. Ello supone enfoques administrativos y de gestión orgánicamente diferentes de los tradicionales proyectos alfabetizadores. Si bien es deseable que el sector Educación lidere las iniciativas nacionales, debería haber una clara concepción de la administración como proceso articulador, facilitador, en apoyo de los demás procesos y componentes de la alfabetización; y de la educación básica como totalidad, enmarcada en una totalidad mayor: la educación permanente.

Los enfoques intersectoriales suponen, asimismo:

- nuevos estilos de gestión agilizando procesos, enriqueciendo el sentido de la participación y fortaleciendo los espacios organizativos y de saber;
- la creación de condiciones necesarias para que la toma de decisiones, la definición de políticas y estrategias y su puesta en práctica de estas demuestren la participación real de las instancias involucradas y representen a las organizaciones y a los sectores sociales, protagonistas principales;
- asegurar la descentralización efectiva y ciertos grados de autonomía de las organizaciones de base y agentes educativos. Todo ello debiera, a la postre, significar la constitución, en los estados nacionales, de subsistemas de educación de jóvenes y adultos que integren varios sectores e instituciones partícipes en los programas generados.

## **7. *Alentar la investigación***

La ausencia de investigaciones sobre alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos es un hecho social y académico reconocido. Los estudios que se puedan alentar y desarrollar tienen valor estratégico para resolver los problemas de la sociedad que suponen el analfabetismo y los bajos niveles de escolaridad en la población más pobre de nuestros países. La influencia de las investigaciones no debiera buscarse sólo en la aplicabilidad de sus resultados, sino en su capacidad para hacer más visibles, socialmente, los problemas como también mayores posibilidades de enfrentarlos y de transformar las situaciones sociales y educativas vinculantes.

Se pueden proponer las siguientes temáticas para sistematizar e investigar:

- Métodos [de alfabetización] y su adecuación a las realidades nacionales y locales.
- Materiales y publicaciones para alfabetizados.
- Formación de docentes y de facilitadores del aprendizaje en programas de alfabetización y de educación básica para jóvenes y adultos.
- Sistematización y evaluación de experiencias.
- Aprendizaje en lenguas maternas y estudios sobre la enseñanza del castellano como segunda lengua en poblaciones indígenas.

## **6.2. EDUCACIÓN DE LA MUJER POBRE**

El Marco de Acción de Dakar señala que: “La discriminación basada en el género sigue siendo uno de los obstáculos más pertinaces que se oponen al derecho a la educación”.

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.

Una investigación sobre rendimiento escolar en el Uruguay, auspiciada por la CEPAL en 1990, señalaba entre sus conclusiones: “Normalmente, las madres no solo tienen a los hijos, sino que están a cargo de ellos desde el nacimiento hasta la edad escolar [...] La madre es el agente socializador fundamental. Desde el comienzo de la vida, se comunica con el bebé, comienza a transmitir (vía el lenguaje) su nivel cultural y, con los actos cotidianos, ilustra sobre normas y valores que serán los referentes de la conducta del niño”.

La educación de la mujer pobre permitirá alcanzar resultados sustantivos como los obtenidos en diversas experiencias en el mundo, ya que:

- Sus efectos influyen en mayores conocimientos y autonomía para tomar decisiones sobre 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 hombres.<sup>80</sup>

- 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 el aumento de los ingresos y la posición familiar. La educación refuerza sus deseos y capacidad para trabajar, y el cambio de actitudes respecto a papeles tradicionales en el hogar y en centros de trabajo. En áreas rurales, las mujeres pasan muchas veces 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 sus valores étnicos.
- Mejora su autoestima y aumenta la valoración de su condición femenina y la de sus hijas mujeres.

A estos resultados sustantivos, deben añadirse aquellos efectos sobre la propia y personal condición de la mujer. En muchos programas asistenciales y de promoción, es frecuente asociar la educación y el desarrollo de la mujer en función de sus hijos, de su familia o de su grupo vecinal o comunal, sin priorizar las necesidades de su propio desarrollo personal.

Una definición de necesidades básicas desde la actual realidad de las mujeres pobres supone asumir como factor de equidad una adecuada perspectiva de género. Este tipo de propuesta presume que, complementariamente, sean revisados dos aspectos que con frecuencia son parte del debate: el de la

---

<sup>80</sup> Véase J. Hallak, 1991, op.cit.

coeducación y el de los discursos feministas que enfatizan solo elementos de denuncia, sin considerar sistemas de diferenciación por género que afectan tanto a mujeres como a hombres.

En este sentido, las escuelas mixtas, a pesar de que constituyen un avance importante, por lo general no cumplen cabalmente su condición de escuelas coeducativas. Sus insuficiencias influyen para que algunos educadores las señalen como escuelas para niños que reproducen una sociedad masculina donde las mujeres son “admitidas”. Algunos libros de texto que circulan con frecuencia en estas escuelas colaboran con esta concepción, pues privilegian la jerarquización masculina vigente o la difusión de roles secundarios para las niñas. Se necesitan escuelas y colegios coeducativos con enfoques que estimulen la comprensión de relaciones de género igualitarias y que consideren las prácticas sociales de hombres y mujeres en las distintas culturas y regiones de cada país. También es necesario que el magisterio (mayoritariamente femenino) no acentúe con sus gestos y su trato diferenciado el machismo exacerbado de sociedades como las latinoamericanas.

Existen determinadas investigaciones y algunos discursos feministas aún vigentes que presentan vacíos en sus análisis, ya que abordan la situación de las mujeres como un problema que las afecta solo a ellas. En ellos, por lo general se prescinde de la perspectiva masculina y se reduce la palabra “género” a lo femenino. Más aún, no se valora suficientemente la dimensión cultural, pues se deja de lado a la mujer campesina e indígena y, en determinados casos, a la mujer de clase media. Estas carencias remiten, según Patricia Ruiz Bravo, a un problema mayor: *la ausencia de la perspectiva de género como instrumento conceptual*. Del mismo modo, para conocer cómo se construyen las distintas identidades femeninas y la comprensión y superación de las actuales relaciones de género, es imprescindible la existencia de estudios sobre los varones y el proceso de construcción de las identidades masculinas. “Las posibilidades futuras se juegan en nuestra posibilidad de imaginar relaciones diferentes”.<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> Véase Patricia Ruiz. “De la protesta a la propuesta. Itinerario de la investigación sobre relaciones de género”. En *Tiempos de ira y de amor*. Lima, DESCO, 1990.

Finalmente, las reivindicaciones de equidad respecto de las niñas y mujeres se encuentran subordinadas a una perspectiva más global de toma de iniciativas por parte de las mujeres. En el plano de la educación básica, esto puede significar la búsqueda de formas de aprendizaje, de modelos pedagógicos y de organizaciones originales.

### **6.3. HACIA ESTRATEGIAS INTEGRALES DE ALFABETIZACIÓN**

Actualmente, todavía persiste la creencia de que la alfabetización debería ser coordinada y asumida solo por unidades administrativas a cargo de la educación de adultos, que, además, no cuentan con recursos suficientes. Lo positivo es que ya no se asocia al analfabetismo exclusivamente con el mundo adulto, y se le reconoce su necesaria vinculación a los bajos resultados de los sistemas educativos.

Las cuestiones anteriores demandan una estrategia cualitativamente distinta y de carácter prospectivo, cuyo punto de partida debe ser el reconocimiento de que no es posible resolver el analfabetismo presente y el futuro (empezado en la deficiente educación básica) únicamente por medio de la educación de adultos. Es más bien necesario que la alfabetización inicial de los niños en centros escolares y las diversas expresiones del problema del analfabetismo sean comprendidas 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*, por medio de 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 por medio de sus ministerios o secretarías de Educación. Será necesario asumir este problema como política pública, en la que se establezcan niveles y modalidades de acción complementarias 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, deberían tenerse en cuenta verdades de la experiencia alfabetizadora como las siguientes:

- Las experiencias más exitosas consideran importante la participación activa de las comunidades, desde sus propias formas organizativas, y buscan que las acciones sean integrales, para lo cual es necesario que la educación forme 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 incluyan tanto la alfabetización y la postalfabetización como los elementos de 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, y ofreciéndoles una atención diversificada.
- El carácter integral de dicha estrategia implica evitar futuros bolsones de analfabetismo. Para ello, será necesario prestar especial atención a la primera infancia y asegurar tanto la generalización de la enseñanza preescolar como efectivos aprendizajes en los tres primeros grados de enseñanza primaria.

Los diferentes elementos de esta estrategia integral deberán tener en cuenta los siguientes cuatro ámbitos prioritarios de acción:

1) ***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 la etapa más importante para el desarrollo de un niño son sus primeros años. A partir del momento en que es

concebido y hasta sus tres primeros años es cuando las intervenciones tempranas (vinculadas a los padres, las inversiones sociales y su medio ambiente) tienen mayor impacto y marcan profundas huellas en su proceso de personalización, más que en cualquier otra etapa de su vida.

- Establecer convenios con el sector salud y entes especializados para posibilitar 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 el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo básico. La principal alfabetización, pensando en un futuro sin analfabetos, será la que se haga en los tres primeros grados de primaria. Crear conciencia, tanto en maestros como padres, sobre la necesaria mejora de la calidad de la enseñanza en este primer ciclo escolar ayudará a acrecentar niveles de aprendizaje y de vigilancia ciudadana sobre las escuelas.
- La lectura promovida en las escuelas y en las familias no debería estar solo 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 deberían ser objetivo permanente en la educación escolar; considerarlas como bien o producto y como herramienta y patrimonio del desarrollo humano ayudará a consolidar y hacer irreversible la alfabetización infantil.
- Será necesario procurar a los docentes el dominio de metodologías y prácticas pedagógicas en la formación inicial que garanticen buenos resultados en la primera alfabetización. En este sentido, será importante trabajar con grupos heterogéneos, con niños en extra-edad y sin estímulos pedagógicos en sus familias.
- La selección adecuada y la distribución de materiales de lectura que estimulen la imaginación infantil y el gusto por la lectura serán piezas estratégicas de la alfabetización infantil. Propiciar bibliotecas de aula en todo el país, particularmente en las zonas más deprivadas, ayudará a estos propósitos.

- Se deberá prestar 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. Será importante iniciar campañas para un mayor respeto por todos los niños y niñas sea cual fuera su nivel de rendimiento. En este sentido, es necesario desterrar denominaciones peyorativas (como “burro”, “retrasado mental”, “flojo” u otras) con la que padres y maestros a veces agreden a los niños con bajos niveles de aprendizaje en las aulas.
- Finalmente, esta alfabetización infantil se verá reforzada si se motiva a los padres con respecto a su propia alfabetización y al ejercicio de la lectura y la práctica de la escritura.

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

- Será necesario superar la idea de la alfabetización como un aprendizaje mecánico de la lectoescritura y asociarla con una educación permanente a lo largo de toda la vida, revisando los métodos que se utilizarán para lograrla.
- 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”.
- Para asegurar el éxito de las tareas de alfabetización, será indispensable organizar las bases de datos tanto de potenciales alfabetizandos como de promotores facilitadores (alfabetizadores). Será indispensable precisar los lugares y las zonas donde será conveniente organizar estos programas.
- Deberá ser motivo de atención especial la educación de las trabajadoras domésticas y de los trabajadores de la construcción que viven en las mismas obras en las que están trabajando.

- Para poder coordinar y ejecutar acciones de alfabetización, será necesario organizar mapas de instituciones estatales, no gubernamentales y gremiales que desarrollen o tengan posibilidad de ejecutar diversas tareas para desterrar 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 organizar estrategias e implementar la alfabetización sobre la base de acuerdos para los propósitos, los procedimientos y los métodos en materia de certificación.
- Dar atención diferenciada (en métodos, materiales, con alfabetizadores que conozcan el idioma indígena demandante, etcétera) a la alfabetización requerida por poblaciones indígenas con lenguas maternas diferentes del español.
- 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. Si bien los alfabetizadores son esenciales para el éxito de los programas de alfabetización, pocas veces pueden disponer de un apoyo profesional permanente y, por lo general, muchos no poseen ninguna experiencia docente anterior.
- En el reclutamiento de voluntarios, debería primar su vinculación al 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 preferible convocar a docentes titulados sin trabajo a la hora de seleccionar alfabetizadores.
- Será necesario construir una metodología de sistematización. El uso de crónicas, de diarios de campaña y la posibilidad de que los coordinadores puedan llevar sus propios registros serán de gran utilidad en la acción alfabetizadora. El adecuado registro y sistematización de experiencias posibilitarán un mejor intercambio de los 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 alfabetización femenina en poblaciones indígenas debe ser prioritaria, debido a los elevados porcentajes que representan en el analfabetismo absoluto de países con significativas poblaciones indígenas.

### **3) *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 podrían resultar útiles, con los ajustes necesarios, para conocer y caracterizar las distintas expresiones y los diferentes niveles de alfabetismo alcanzados. Esto permitirá visualizar mejor la gravedad del problema del analfabetismo funcional y sus posibles soluciones.
- Las universidades nacionales y privadas deberían participar y liderar dichos estudios.
- Formular 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 de la 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, a fin de superar la lectura exclusiva y obligatoria de textos escolares.

- Desarrollar estrategias diferenciadas teniendo en cuenta las características singulares de las poblaciones indígenas con lenguas diferentes del español dominante.
- 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.
- Establecer acuerdos con la televisión privada y pública para desarrollar programas educativos con los que enfrentar el analfabetismo funcional propio de cada país.
- Generar ambientes favorables a la lectura en lugares públicos (aeropuertos, terminales de buses, hospitales, postas médicas, etc.), así como bibliotecas populares impulsadas por los municipios.

#### ***4) Acciones de alfabetización digital y de otras demandas de alfabetización para sectores populares e indígenas***

- El acceso al uso generalizado de nuevas tecnologías de información y comunicación debería ser parte de la alfabetización. La actual brecha digital acentúa los niveles de inequidad existentes en los países de la región. De allí la importancia de propiciar acciones educativas con sectores populares para lograr la alfabetización científico-tecnológica y el dominio de herramientas informáticas.
- Será necesario no limitarse al uso de las computadoras con que las que se inicie este tipo de aprendizajes, sino recurrir también al uso maximizado de la infraestructura y los medios existentes en cada localidad.
- Será importante prestar especial atención a la abundante información disponible en Internet. De lo que se trata no es de acumular más información, sino de aprender a seleccionarla en función de intereses o necesidades concretas.

- La escuela no debería 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 en la televisión.
- Será necesario programar acciones orientadas al conocimiento de deberes y derechos ciudadanos, y de temas transversales. El objetivo es 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 representan 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, para evitar el riesgo de entregar 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 debe ser compartida con las organizaciones de la sociedad civil, del sector privado, de las ONG nacionales y de las autoridades locales.

Al contrario de los que 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 deberán conectarla con otras ramas de aprendizaje.

Como bien señalan CEAAL y otras organizaciones de la sociedad civil de América Latina en su Segunda Carta Abierta a los Gobiernos y Pueblos Latinoamericanos sobre la Alfabetización del 8 de septiembre de 2007:

*“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”.*