



LAS POTENCIALIDADES DE LA
POSTALFABETIZACION VINCULADA AL TRABAJO:
REFLEXIONES A PARTIR DE UN
ESTUDIO REGIONAL

Sylvia Schmelkes

Trabajo presentado en la Consulta Técnica Iberoamericana sobre Analfabetismo Funcional, llevado a cabo en Salamanca, España, del 17 al 21 de octubre de 1988.

I. INTRODUCCION

En el marco del Proyecto Principal, la REDALF ha reconocido la importancia de profundizar en las actividades de postalfabetización vinculadas al mundo del trabajo y en las posibilidades que ellas brindan.

Como respuesta a esta preocupación, UNESCO/OREALC promueve un proyecto de investigación sobre la vinculación de la postalfabetización con el mundo del trabajo y la producción. Con la cooperación del gobierno de España y el Programa Regular de la UNESCO, se establecieron contactos con las instituciones y los investigadores que realizaron estudios en 13 países de la región latinoamericana.

El objetivo general del estudio se definió como el de obtener una visión general de lo que se está haciendo en la Región, en lo relativo a la vinculación entre actividades educativas y actividades orientadas a capacitar para la producción y el empleo. Interesaba profundizar, especialmente, en el estado actual del conocimiento sobre el papel de la actividad educativa en programas tendientes a mejorar la productividad, el trabajo y en general los niveles de vida de esta población objetivo. Interesaba también profundizar en las perspectivas que se vienen vislumbrando en la Región, respecto a las formas de ir superando los problemas que se presentan en la ejecución de los programas encaminados a este tipo de objetivos.

Para lograr los objetivos anteriores, se previó la realización de dos estudios complementarios. El primero de ellos, denominado *estudio extensivo*, se basó en la aplicación de un cuestionario a los responsables de una muestra de 76 programas en marcha. La información esperada de este instrumento era de naturaleza descriptiva y general sobre estos programas, que nos brindara las posibilidades de hacer un acercamiento al estado de la práctica de las vinculaciones entre educación y trabajo en América Latina en el momento actual. El segundo estudio llamado *estudio intensivo* pretendía profundidad y diacronía. Está constituido por el análisis minucioso de 15 casos en 13 países.¹

Una revisión de la literatura sobre postalfabetización nos ayudó a aclarar que los programas deben definir a su población objetivo más en función de su ubicación socioeconómica y cultural, que en función de sus habilidades previas en el manejo de la lengua escrita y el cálculo; sin embargo, es necesario reconocer que los programas de postalfabetización están orientados a la población que en su mayoría comparte con sus carencias socioeconómicas la falta de fluidez en el manejo de la lengua escrita y el cálculo. En su caso, dicha fluidez resulta importante para emprender un proceso de transformación de sus condiciones de vida y de sus relaciones con el resto de la sociedad.

Cuando la postalfabetización se propone objetivos extraeducativos que tienen relación con el mundo del trabajo y de la producción, la prioridad se centra en la atención a los grupos sociales más necesitados. Cuando el objetivo planteado por los programas de postalfabetización no es exclusivamente preventivo, ni se reduce solamente a la incorporación de los neofabetas o de los alfabetas precarios a un sistema de educación continua, se pone en duda si el alfabetismo

debe constituir o no un prerrequisito para la participación activa en estos programas. Puede concebirse la alfabetización -y la alfabetización funcional- como una consecuencia de programas educativos de esta naturaleza, más que como condición necesaria.

De acuerdo con lo anterior, definimos nuestro universo formado por aquellos programas destinados al medio rural y al marginal urbano, que consideraran entre sus actividades la acción propiamente educativa y que persiguieran explícitamente objetivos relacionados con el empleo o con la producción de dichos sectores poblacionales.

II. LOS PROGRAMAS QUE FUERON OBJETO DE ESTUDIO

Los 76 programas que fueron estudiados difieren entre sí desde diversos puntos de vista.

Nos encontramos con dos tipos de programas en función del enfoque sobre el problema que pretenden resolver. Los más numerosos son los que se plantean la solución de un problema y con este fin aplican el programa en diferentes aspectos geográficos y temporales. Sin embargo, también están representados, aunque con menos frecuencia, los programas que abordan con sus actividades el conjunto de problemas de una determinada comunidad o región. Estos últimos son programas más diversificados, aunque también más pequeños y su horizonte temporal de principio y fin del programa es mucho más amplio que en los primeros.

Lo que puede deducirse de los estudios de caso es que los programas orientados centralmente a actividades de naturaleza educativa o a la capacitación para el empleo, se reconocen limitados en su capacidad de afectar variables estructurales de mayor envergadura. En algunos casos, los programas se plantean objetivos delimitados en los que de antemano se supone que su aporte al proceso de mejoramiento del nivel de vida de los sectores beneficiarios es necesariamente parcial. En otros casos, en cambio, los programas buscan afectar globalmente los procesos de transformación del medio circundante, de tal modo que se vea impactada la calidad de vida de los sectores marginalizados. En estos casos, los programas muestran una mayor flexibilidad en sus iniciativas de incorporación de proyectos nuevos o en la ampliación y/o diversificación de sus objetivos, en respuesta a los constreñimientos del medio para el logro de impactos significativos. Esto parece fácil de lograr cuando los programas operan a nivel de una comunidad o de una zona urbana específica; sin embargo, no es únicamente en los proyectos microsociales donde esta flexibilidad está presente: los programas regionales y nacionales que poseen este grado de flexibilidad, adaptación e iniciativa son, por razones obvias, programas más complejos.

Los programas que se especializan en una línea de aporte al complejo marco problemático de la vida de sus beneficiarios, tienden a desarrollar con mayor facilidad metodologías claras y fácilmente aplicables que logran eficientemente los objetivos propuestos. Por el contrario, los programas cuyas perspectivas son más ambiciosas en cuanto al impacto sobre el medio y los beneficiarios, se han visto en la necesidad de incorporar al programa elementos muy diversos para cuyo desarrollo no siempre se cuenta con experiencia.

Hay, por tanto, dos formas de abordar los contextos problemáticos: el reconocimiento de que el aporte es necesariamente parcial, lo cual tiene como consecuencia una especialización y profesionalización del servicio que se ofrece, y el centrar el objetivo en el impacto global, lo que tiene como consecuencia un gran dinamismo y flexibilidad, pero la necesidad del desarrollo gradual para ofrecer nuevos servicios que se planten como necesarios.

Otra variable importante para diferenciar los programas es el tipo de capacitación que realizan. Los programas se dividen más o menos por igual entre los que realizan capacitación *para el trabajo* y los que realizan capacitación *en el trabajo*. Con menos representación que los anteriores, están los que realizan capacitación *fuera del trabajo*, es decir, extrayendo a los beneficiarios del contexto laboral durante el tiempo en que dura la capacitación. En función de esta variable, los programas difieren en estrategias y metodologías y también en el tipo de resultados e impactos que dicen tener.

Por otra parte, hay programas que son centralmente educativos -los más numerosos- y programas en los cuales las actividades educativas son un apoyo o un punto de partida para otra actividad considerada como la central. Esta forma de concebir el papel de lo educativo (como central o como apoyo) permite también diferenciar los programas respecto a los logros que dicen tener. Los programas estudiados nos permiten ahondar sobre esta diferencia. Así, en aquellos programas en los que la producción de bienes o servicios es un objetivo específico -central o no- de los mismos, es imposible trazar la distinción entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso productivo. Estos se encuentran tan íntimamente entrelazados que puede decirse que el aprendizaje conduce a la producción y que ésta es fuente de aprendizaje. Este es el caso de la mayoría de los programas que fueron objeto del estudio de caso. Sin embargo, la forma en que esta interrelación se logra difiere en función del tipo de producción o de vinculación con la producción que realiza el programa. Son sólo tres los programas en que los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos productivos se mantienen paralelos.

Existen bases para plantear que cuando los programas se definen a sí mismos como centralmente educativos, pero logran incorporar a su proceso objetivos productivos, ofrecen planteamientos de mayor solidez metodológica en am-

bos rubros. Por el contrario, cuando los programas se definen a sí mismos como centralmente productivos, se observa claramente el papel instrumental que juega la actividad educativa como apoyo sin el cual el proceso central -el productivo- no podría lograrse en forma adecuada; no obstante, los programas centralmente educativos son los que incorporan explícitamente, en sus planteamientos, objetivos de naturaleza valoral y social, independientemente del grado en que estos programas logren articular procesos de enseñanza-aprendizaje con procesos productivos.

La muestra representa programas pequeños, de dimensiones microsociales y programas que pueden ser considerados como masivos (más de 1000 beneficiarios). También están representados programas antiguos y programas de más reciente creación. La muestra incluye un porcentaje significativo (55%) de programas conducidos por organismos no gubernamentales; aunque ninguna de estas características se relaciona significativamente con el tipo de logros o impactos, ni con la metodología de los programas.

Lo anterior nos da una idea de la diversidad de enfoques, metodologías y características de los programas que se relacionan con nuestro objeto de estudio y que están presentes en el escenario de la Región.

III. LA IMPORTANCIA DE LA POSTALFABETIZACION VINCULADA AL TRABAJO

Un conjunto de hallazgos a los que se arribó, a partir de este estudio exploratorio, nos conduce a proponer la enorme importancia que revisten los programas que vinculan educación con trabajo entre poblaciones carentes desde el punto de vista de su concepción, objetivos, resultados e impacto. Entre éstos se encuentran los siguientes:

1. La eficiencia terminal de los programas

De acuerdo con los datos globales del estudio, podemos decir que de cada cuatro personas que inician el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos programas, tres lo terminan. Las características de los que no lo hacen tienen que ver con su situación económica, laboral y de escolaridad previa. Estos datos colocan a dichos programas en situación muy superior, desde el punto de vista de eficiencia terminal, respecto a los programas ordinarios de postalfabetización o de educación básica para adultos.²

2. El contexto en el que operan los programas

Los destinatarios de los programas habitan en contextos en los que los índices de analfabetismo son superiores a la media nacional, y en los que la productividad es inferior a la norma en el país. En general, puede decirse que el sujeto destinatario de los programas estudiados se ubica en contextos que responden a las características de pobreza y marginalidad que conducen y explican la reproducción del analfabetismo o la precariedad del alfabetismo. Los contextos son reconocidos como complejos y problemáticos en todos los programas que fueron profundamente estudiados.

3. La presencia de actores complementarios

Los datos del estudio extensivo no nos permiten afirmar que existen diferencias significativas entre el tipo de programas conducidos por instancias oficiales y el tipo de programas bajo la responsabilidad de organismos no gubernamentales, pero sí nos permiten señalar tendencias interesantes.

Entre los gubernamentales, es interesante notar que todos son considerados como innovadores dentro de la dependencia en la que operan. En algunos casos, se trata de resolver deficiencias o de llenar lagunas que están ocasionando los programas ordinarios del sector gubernamental. En otros, se trata de resolver problemas sociales evidentes (desempleo, crecimiento del sector informal) que no están siendo resueltos por los cauces normales. De esta forma, el Estado pretende, mediante los programas, objetivos como los siguientes:

- a) Darle pleno sentido a la reforma agraria abriendo opciones económicas que aseguren el arraigo en el sector reformado.
- b) Fortalecer a los microempresarios integrantes, en su mayoría del sector informal, con el fin de que cuenten con los apoyos necesarios para legalizar su actividad económica y generar empleo.
- c) Crear alternativas de ingreso económico en sectores rurales deprimidos y conflictivos, utilizando la mano de obra femenina que cuenta con mayor tiempo de ocio.
- d) Dotar al individuo no escolarizado y sin posibilidades de empleo de habilidades que le permitan autoemplearse y, en el mejor de los casos, conseguir un empleo en el sector formal de la economía.
- e) Dotar al sector productivo nacional -privado y estatal- de los recursos humanos calificados que éste necesita para lograr sus objetivos.

El Estado actúa en el terreno de los programas que vinculan educación con producción entre los sectores populares, atendiendo problemas económicos que se han convertido o pueden convertirse en focos importantes de inconformidad política.

Por su parte, los organismos no gubernamentales parecen estar actuando con proyectos y en espacios que no son atendidos por el sector gubernamental. Dicho de otra forma, no encontramos en estos casos programas similares, en cuanto a propósitos, entre los conducidos por el Estado y los que llevan a cabo organismos no gubernamentales. De esta forma, el sector no gubernamental está operando en ámbitos tales como: modificación de la estructura agraria, capacitación de jóvenes del sector informal urbano (definido como tal), organización campesina, formación integral de la mujer obrera, formación de promotores legales populares. Todos estos son ámbitos de formación no atendidos por el sector gubernamental, o atendidos con un sesgo distinto. Puede decirse entonces que las ONG están operando en espacios distintos a los que están siendo atendidos por el Estado. Esto no solamente significa que las ONG están supliendo lo que el Estado deja de hacer, sino que, además, el enfoque con el que enfrentan el trabajo en sectores populares es distinto; la orientación hacia la participación, la organización, la autogestión y la modificación de las condiciones económicas y sociales siempre aparece en forma explícita en sus objetivos y operacionalizada en su metodología.

4. El sujeto destinatario de los programas

Además de las características que definen al sujeto como marginalizado, alfabeta precario, sujeto a las consecuencias de encontrarse en una situación de pobreza estructural, es interesante señalar la importante presencia del sujeto organizado. Esto es cierto, especialmente en el medio rural: los sectores populares organizados son actores y sujetos en casi la mitad de los programas estudiados.

Los estudios de caso nos permiten ahondar respecto al papel que juega el sujeto destinatario en la definición de alternativas de acción en los programas en marcha:

- Existen programas que han sido creados gracias a las demandas planteadas por los propios sectores populares.

- Existen programas cuyas pretensiones logran rebasar los planteamientos originales una vez que éstos son asumidos por la organización campesina promovida por el programa original.

- En algunos programas las condiciones propias del sector específico que está siendo atendido se imponen sobre los planteamientos originales y dan lugar a nuevos proyectos.

- En otros casos, el sector popular se hace presente en algunas formas de resistencia. Así, las altas deserciones en los programas de corte netamente educativo, la dificultad de extender los intentos de colectivización de la producción agrícola, la marcada preferencia por aceptar trabajos fuera del medio obrero en un trabajo orientado a la mujer obrera, deben ser considerados como indicios de resistencia.

Es evidente que hay programas más permeables que otros a las exigencias explícitas o silenciosas de los sujetos y a las condiciones del contexto que imponen restricciones al logro del impacto esperado. Los primeros son programas más dinámicos y de pretensiones más ambiciosas, cuyo enfoque claramente se centra en el logro de los objetivos pretendidos y no en la administración de un servicio educativo. El grado de permeabilidad del programa a la recepción del mismo por parte del sujeto o del contexto, parece ser determinante tanto de la variedad de objetivos del programa como de sus resultados entre los beneficiarios.

5. La tendencia hacia el consenso en la filosofía educativa que fundamenta los programas

Al menos en discurso, los programas comparten la filosofía educativa que tiene su origen en la educación liberadora de Paulo Freire. Se trata de una educación participativa, horizontal, para la organización; una educación no pensada para “ayudar”, sino para promover. Resalta el principio de partir de las necesidades de los destinatarios y darles respuesta; se maneja el respeto a su saber, a su experiencia y a su condición de adultos. El docente es un facilitador del aprendizaje que también aprende junto con los destinatarios. Pero también aparece una presencia importante de la terminología procedente de la teoría del capital humano. Hay, por tanto, dos tipos de paradigmas educativos detrás de los programas estudiados, aunque el primero es mucho más fuerte que el segundo. Pero los datos nos permiten plantear la hipótesis de que existe una tendencia hacia el manejo cada vez más consensual y homogéneo de una concepción educativa más propia de la educación liberadora.

6. El dinamismo de sus objetivos

Los programas son dinámicos en lo que respecta al planteamiento de sus objetivos; muchos programas los han modificado recientemente, por dos motivos

Las Potencialidades de la Postalfabetización Vinculada al Trabajo
principales: las necesidades y demandas de la población destinataria y los resultados de las evaluaciones. Las modificaciones en los objetivos, en más de la mitad de los casos, han contado con la activa participación de los destinatarios, lo cual indica una tendencia de apropiación de estos programas por parte de los sectores populares.

Hay dos tendencias fundamentales en los cambios de objetivos. La primera se refiere a la creciente incorporación de la organización como condición de participación o como objetivo del programa. La segunda se relaciona con la diversificación de los objetivos y por tanto de las actividades del programa. Así, los programas centralmente educativos tienden a incorporar actividades productivas como parte de su quehacer y a plantearse la producción directa entre sus objetivos. Esto surge como respuesta a la estrechez del mercado de trabajo, principalmente. El énfasis en las actividades productivas propias es una propuesta a la creación de fuentes de trabajo por parte del programa mismo. En los programas de desarrollo comunitario o regional se observa también una clara tendencia a la incorporación de actividades productivas como parte de su quehacer.

7. Los materiales de apoyo

La situación de los materiales de apoyo aparece como paradójica. Por un lado, es necesario que cada programa genere los materiales que permitan apoyar la respuesta a las necesidades específicas de sus destinatarios. Por otro, se requiere de buena cantidad de tiempo, recursos financieros, materiales y humanos. Los propios programas alcanzan a percibir que la relación costo-beneficio es sumamente alta, y que el proceso mismo es enriquecedor aunque altamente desgastante.

Sin embargo, como contraparte, está el inventario sumamente rico de material disponible para programas que vinculan educación con producción, y la experiencia amplia y fácilmente transmisible en la elaboración de material didáctico para sectores populares, acumulada en la Región.

8. Los resultados y el impacto de los programas

La razón de más peso para resaltar la importancia y la potencialidad de los programas que vinculan educación y trabajo entre sectores marginalizados se encuentra, desde luego, en los resultados y el impacto que éstos han demostrado.

Aunque estos datos no pueden derivarse del estudio extensivo, que no tenía pretensiones evaluativas y que consigna datos únicamente en relación a los logros que los responsables de los programas dicen constatar, los análisis profundos al menos nos permiten indicaciones respecto a la trascendencia potencial de sus efectos.

El área del aprendizaje es en donde más buenos resultados se registran. Destacan resultados de aprendizaje de oficios, de aprendizajes útiles para la producción, de aprendizajes organizativos y de gestión, de toma de conciencia y de aprendizajes valorales. Estos dos últimos adquieren especial importancia en la mayoría de los programas. Los resultados cognoscitivos, propiamente tales, se refieren a la adquisición de los conocimientos necesarios para desempeñar un oficio, producir, mejorar la dieta y la salud, gestar un negocio o una empresa, y defender sus derechos y los de los demás. En muy pocos casos se hace referencia explícita al logro del alfabetismo funcional, o del mejoramiento de la capacidad de expresión oral y escrita. Los resultados de aprendizajes psicomotores se refieren al logro de habilidades y destrezas propias de los programas orientados a capacitar en oficios. Los resultados de aprendizajes afectivos hacen mucho énfasis en el aumento de los niveles de autoestima, en el reconocimiento de pertenencia a un grupo o a una cultura, en el reconocimiento del papel del individuo en el grupo y la sociedad. Los resultados relativos a la toma de conciencia se refieren a la adquisición de un hábito crítico y reflexivo, a la capacidad para detectar problemas y plantear soluciones, a la capacidad de tomar decisiones en forma autónoma, a la valoración de su cultura y al interés por rescatarla y fortalecerla.

Entre los resultados de carácter económico destacan: la generación de empresas asociativas y la consecuente generación de empleos u ocupaciones generadoras de ingreso. También son importantes los resultados sobre los ingresos familiares, por la vía de la producción de satisfactores. En algunos casos esto se traduce en aumentos en la calidad de vida de los beneficiarios. Menos comunes son los resultados que se relacionan con la consecución de empleo, el mejoramiento o diversificación de la producción, la eliminación de intermediarios y con el ascenso ocupacional.

En los resultados económicos se observa el fuerte peso de las variables estructurales que limitan el logro de los objetivos explícitos de los programas. A pesar de esto, los resultados mencionados son alentadores, y cuando se relacionan con los resultados de aprendizaje puede concluirse que hay en los programas un enorme potencial transformador.

Los programas también impactan los contextos inmediatos en los que operan. Entre éstos sobresalen: la extensión natural del programa a otras comu-

Las Potencialidades de la Postalfabetización Vinculada al Trabajo
nidades o regiones, el fortalecimiento de las organizaciones previamente existentes a partir de la incorporación y/o aumento de la actividad de los egresados de los programas, la creación de nuevas organizaciones y asociaciones con voz comunitaria o regional, el beneficio a la comunidad en la forma de obras de infraestructura o en el manejo más racional de los recursos. Los programas que trabajan con mujeres mencionan como impacto la transformación de las relaciones familiares y la mayor valoración en su medio de trabajo. No obstante, es importante mencionar que son muchos los programas que dicen no conocer su impacto más allá de los resultados internos con sus beneficiarios.

Los programas que vinculan educación con producción entre sectores marginalizados, además de tener efectos importantes de aprendizaje y económicos entre sus beneficiarios, están jugando un papel de no poca trascendencia en el contexto inmediato, y en ocasiones mediato, en el que se desenvuelven. Más allá de esto, cabe señalar que no son pocos los programas que disponen ya de metodologías probadas con efectos e impactos que, con las adaptaciones del caso, pueden ser implementadas por otros grupos e instituciones en contextos similares. En América Latina, se dispone ya de un saber hacer acumulado en torno al ámbito de la articulación entre educación y trabajo.

9. Las perspectivas de los programas

Respecto a la forma como los programas visualizan el futuro próximo, puede decirse que hay una tendencia a la estabilización -dentro de un claro dinamismo- de estos programas. El qué hacer ya no se pone en duda; el cómo hacerlo tampoco. Existe ya un acervo de metodologías probadas, exitosas, a las cuales hay que hacer ajustes, pero no modificaciones sustanciales. El momento actual de los programas es, por el contrario, un momento de ampliación, replicación, afinación instrumental, sistematización y transmisión de la experiencia.

Este conjunto de resultados alentadores del estudio regional nos conduce a hablar con optimismo respecto al papel que están jugando, y al potencial que parecen tener los programas que expresamente vinculan educación con trabajo entre los sectores marginalizados de América Latina. Sin embargo, es el análisis de sus problemas y dificultades el que nos conduce a sugerir una agenda de investigación y un conjunto de recomendaciones orientadas a fortalecer la acción y el impacto de programas de esta naturaleza. A continuación mencionamos algunos de los principales problemas detectados.

IV. LOS DESAFIOS A ENFRENTAR EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACION VINCULADA AL TRABAJO

1. ¿Cómo asegurar el alfabetismo funcional?

Quizá la conclusión más impactante del estudio es la forma como los programas estudiados responden a la definición del objeto de estudio, tal y como lo definimos en su inicio. Fuimos conscientes, desde la etapa de diseño, de la dificultad de encontrar suficientes programas en el escenario latinoamericano que abordaran *expresamente* actividades postalfabetizadoras, y que además las vincularan con educación para el trabajo o la producción. Y en efecto, encontramos poca representación en la muestra de programas expresamente orientados hacia la postalfabetización o el alfabetismo funcional. Más aún, los contenidos propiamente postalfabetizadores están presentes en una proporción mínima de los programas estudiados, a pesar de que el contexto dentro del cual operan, y los destinatarios mismos, se caracterizan por el analfabetismo o la baja escolaridad. Si suponemos que esta muestra es representativa de lo que sucede en América Latina, tendremos que concluir que son escasos los programas de postalfabetización -entendida en sentido estricto- que vinculan actividades propiamente académicas con el trabajo o la educación para la producción. De ahí que la pregunta obligada resulta ser: ¿hasta qué grado se percibe la necesidad de la alfabetización o del manejo adecuado de la cultura letrada para producir, organizarse y lograr la autogestión? El alfabetismo funcional no puede darse por supuesto entre poblaciones como las que hemos definido como destinatarias reales de los programas estudiados. El hecho de que éste no se persiga explícitamente, ¿significa que es prescindible para el logro de otro tipo de objetivos?, ¿o es que no se ha encontrado la forma de integrar las actividades postalfabetizadoras, con las que se orientan a los objetivos centrales de los programas?, ¿qué, en dado caso, añade una cultura letrada al logro de los objetivos anteriores? Desgraciadamente, los programas que sí se plantean objetivos en el terreno de la postalfabetización no responden a estas preguntas, porque en estos casos las actividades postalfabetizadoras se mantienen desligadas de las actividades propiamente productivas u organizativas.

Por tanto, hay un gran vacío en los objetivos de los programas por lo que respecta a la postalfabetización o al logro del dominio de una cultura letrada entre los participantes. Y queda, como consecuencia, una gran pregunta respecto a su utilidad real y potencial en la consecución de los objetivos centrales de los programas. Por estar seguros de que el dominio de la cultura letrada y del cálculo básico dotan al sujeto -individual o colectivo- de herramientas fundamentales

Las Potencialidades de la Postalfabetización Vinculada al Trabajo
para un desarrollo autónomo de su capacidad productiva, no queremos dejar de insistir en la necesidad de profundizar sobre las formas de articular los conocimientos básicos a los procesos que vinculan educación con producción.

2. ¿Cómo definir una estrategia de mediano y largo plazo?

La conclusión a la que tenemos que llegar a partir del análisis de las estrategias de los programas, es que en la inmensa mayoría de ellos el modelo predominante es el que incorpora la población marginalizada a la actividad económica dominante dentro de cada país. Aunque un gran número de programas se encuentran trabajando en el sector informal urbano, cuyo crecimiento es un fenómeno indudable en el escenario latinoamericano, solamente uno de los programas analizados se plantea su acción en respuesta a esta característica esencial. Los otros esperan la incorporación individual al sector formal de la economía de sus egresados, como consecuencia del programa, a pesar de que los resultados señalan la inviabilidad de este objetivo. En el caso de los programas que operan en el medio rural, a pesar de que éstos en su mayoría incorporan una gran diversidad de objetivos, se puede observar claramente la ausencia de un planteamiento estratégico orientado al fortalecimiento autogestivo de los campesinos, a la mayor capacidad para retener excedentes, a la autosuficiencia tecnológica y productiva, etc. Resultó interesante la presencia de programas (cinco de ellos) que capacitan a promotores populares para ofrecer servicios a sus propias comunidades de origen (de asesoría técnica, de defensa jurídica, de alfabetización), que de alguna forma apunta hacia un planteamiento estratégico de mayor plazo en el sentido indicado. Esto está ausente en el caso de los programas orientados a la producción de bienes, y desde luego en aquellos que preparan para la prestación de servicios al resto de la sociedad. Aunque muchos programas incorporan la organización productiva como quehacer o como resultado de su acción, no encontramos planteamientos acerca del rol del sector social de la economía en sociedades como las nuestras. En síntesis, el tipo de interrelaciones entre el sujeto destinatario y el resto de la sociedad se cuestiona poco, sobre todo en lo económico, y están ausentes los pronunciamientos respecto al tipo de interrelación que se busca lograr.

El camino de la incorporación de los sectores marginalizados al sector formal de la economía es cada vez más un fenómeno individual y aislado en nuestros países. Estos sectores tienen ante sí el reto de encontrar formas organizativas que les permitan elevar su calidad de vida, mediante la edición de nuevas vías de producción-distribución-consumo de bienes y servicios. Los programas educativos orientados a estos sectores deben tener la capacidad de formular claramente,

a nivel de hipótesis de trabajo, estas vías alternativas, y de diseñar estrategias congruentes con las mismas.

3. ¿Cómo definir y operativizar metodológicamente el papel de la educación y la vinculación entre educación y producción?

La mayoría de los programas entienden la relación entre educación y producción bajo la suposición de que “para aprender a producir, es necesario ir incorporando el saber al hacer”, o bien, asumen el principio de “aprender haciendo”, aunque hay fuertes variaciones en la forma de entenderlo. La mayoría de los programas se inclina por la incorporación sistemática e intencionada de conocimientos en el proceso de producción. Otros dejan que el proceso productivo sea el que plantee demandas y requerimientos educativos, que se enfrentan cuando aparecen como necesidades. Otros suponen que el proceso productivo es en sí mismo educativo. Por último, mucho menos representados, están los que asumen una confrontación dialéctica entre lo que los sujetos ya saben y los conocimientos científicos y tecnológicos ya acumulados, pero externos. Estos programas incorporan la reflexión al proceso productivo como metodología educativa central. Por tanto, el aparente consenso en torno a la filosofía educativa que sustenta la vinculación entre educación y producción, esconde diferencias esenciales en la forma como se entiende y se actúa en esta vinculación.

A pesar de que los programas que se analizaron cuidadosamente fueron pocos, estas diferentes formas de concebir el papel de la educación, y de entender la relación entre educación y producción, aparecen claramente.

En el caso de los programas que centralmente pretenden la producción de bienes y servicios, o bien la transformación de condiciones económicas y de producción, la educación opera como algo que acompaña los procesos centrales, y otorga condiciones de mejor desarrollo, que proporciona la capacitación necesaria para el logro adecuado de los objetivos. El objetivo de transformación es el que marca el contenido, ritmo e inserción de las actividades educativas dentro del proceso. La educación viene a cumplir, claramente, una función instrumental. Pero al existir un espacio de quehacer educativo, esta actividad presenta las posibilidades de rebasar su rol instrumental, y se introducen contenidos que la propia actividad productiva no proporciona, pero que tampoco son estrictamente necesarios a su desarrollo. Entonces la educación parte de lo instrumental; al hacerlo, abre las puertas -y esto en todos los casos se aprovecha- para ofrecer contenidos educativos orientados a la toma de conciencia, a la formación organizativa y valoral y a la preparación para la autogestión.

En cambio, en los programas que son centralmente educativos se observan mayores diferencias en tipos de contenido que se priorizan o incluyen en los programas. De esta forma, los programas que se definen a sí mismos como de capacitación para el trabajo difieren en el grado en que introducen contenidos orientados a la toma de conciencia, la organización o a la formación valoral. Los programas de postalfabetización o de educación básica muestran claros problemas para vincular sus contenidos con los aspectos relacionados a la producción y el trabajo. En un caso se bifurcan los programas: una parte enfatiza el aspecto productivo y la otra, el aspecto postalfabetizador.

El papel que juega la educación es concebido y operacionalizado de forma muy diversa entre los programas. Paradójicamente, la actividad educativa es mucho más clara en el caso de los programas cuyo objetivo central es económico o social y no educativo. Aquí el rol instrumental de la actividad educativa se acepta en todos los casos, y en muchos de ellos se reconoce su papel en la potenciación de la participación y la organización necesarias para el proceso económico y social impulsado. En cambio, en el caso de los programas centralmente educativos, la educación se concibe como prerrequisito para el acceso al empleo o al autoempleo -y entonces se adicionan diferentes variedades de contenidos educativos-, o se concibe como un bien en sí mismo. El rol que en estos últimos casos juega la educación para la transformación de las condiciones económicas y sociales del individuo y del grupo, es teórico y de mediano o largo plazo, bajo el supuesto de que siempre tendrá más oportunidades un sujeto alfabetizado o con educación básica, que un sujeto sin ella.

La teoría del cambio y el papel de la educación en el mismo nunca se explicitan en los programas analizados. Sin embargo, por la forma en que se operativa la actividad educativa en ellos, puede suponerse que ésta difiere entre los programas. La confianza en que la educación por sus propios méritos colabora al cambio individual o social es la sustentación menos presente, pero aún prevalece. La concepción de la educación como instrumental para el mejoramiento individual o colectivo -en el sentido de que forma recursos humanos más capacitados para encontrar empleo o para autoemplearse- está más representada en esta muestra. Por último, el concepto de que la educación no sólo apoya, sino que potencia cambios contextuales que están siendo promovidos por el programa, está detrás de todos aquellos que se plantean la modificación económica o social del entorno.

Los resultados anteriores nos conducen a recomendar la necesidad de profundizar en el estudio de la relación entre teoría y práctica, entre educación y producción, y sobre su aplicación en programas de esta naturaleza.

4. ¿Cómo formar al personal docente o promotor de estos programas?

En un grado mucho más operativo, se presentan los problemas relacionados con la formación del personal que trabaja directamente con los beneficiarios en estos programas. No obstante, no cabe duda que el docente o promotor es uno de los elementos claves del éxito de programas de esta naturaleza, y de ahí el interés en señalarlo.

El estudio muestra que hay áreas específicas de formación del personal que no están siendo suficientemente atendidas y que fundamentalmente se refieren al manejo de una adecuada metodología para la educación de adultos. También queda claro que el personal comparte con los programas las dificultades inherentes a la definición de los mecanismos para vincular educación con producción, teoría con práctica, y que ésta es un área donde deben avanzar los programas junto con su personal de campo. Es necesario que el personal crea en el programa y tenga una capacidad de compromiso con los beneficiarios para que sea eficiente y eficaz en su quehacer. Esta es condición necesaria, pero no suficiente, para asegurar el logro de los resultados esperados.

En la mayoría de los programas, el maestro-instructor es considerado como el que comparte con los jóvenes y/o adultos el conocimiento y la experiencia que ha logrado obtener a lo largo de su vida, y acepta que este conocimiento ha de ser confrontado con los alumnos, quienes también saben y tienen experiencia. El maestro-instructor típico de estos programas es quien orienta, estimula y coordina los procesos de aprendizaje y de producción. Su relación con los adultos es casi siempre explícitamente horizontal, dialógica, respetuosa y abierta. Su compromiso con los beneficiarios y con los objetivos ulteriores de los procesos en los que participa es considerado como esencial en la mayoría de los casos. Muchos de los problemas que tienen los programas encuentran su origen en la dificultad para asegurar que los maestros-instructores asuman esta relación pedagógica básica con los adultos y jóvenes con quienes trabajan.

Los problemas señalados requieren espacios de estudio, profundización, reflexión conjunta y apoyos específicos. Hemos tratado de señalar, a partir de los resultados de la investigación a la que nos hemos referido, que el esfuerzo que esto implica vale la pena. La síntesis de fortalezas y debilidades de los programas que aquí hemos hecho es elocuente respecto al hecho de que la postalfabetización ha de ser comprendida como un instrumento que facilite una inserción más activa y participativa en la vida social y económica de una nación. Para lograr este objetivo, la postalfabetización debe perseguir objetivos extraeducativos, que se relacionan con el mundo del trabajo y la producción de los sectores poblacionales que tienden a caer en el analfabetismo funcional.

La experiencia latinoamericana ha abierto ya la brecha respecto al qué hacer y cómo lograr esta vinculación. Son muchos los aprendizajes acumulados y enormes los aportes concretos de quienes ya han intentado este camino. Pero esta experiencia no ha estado desprovista de problemas.

Las necesidades de estudio, sistematización, reflexión, experimentación y difusión se han perfilado al intentar describir sus dificultades.

NOTAS

- 1) Es necesario mencionar que este estudio fue posible gracias a la participación de gran cantidad de personas e instituciones. El esfuerzo institucional a nivel regional que el estudio implicó a la UNESCO-OREALC, y muy en especial a José Rivero, debemos la operativización de la inquietud manifestada por los miembros de REDALF en torno a este tema tan poco trabajado en nuestros países. Fue él quien asumió con gran tino y eficiencia la responsabilidad de seleccionar y contactar al equipo humano que haría posible el estudio comparativo, y la complicada logística de coordinar un estudio simultáneo en 13 países de la Región. A Juan Carlos Tedesco se debe el apoyo decidido que desde la dirección de la UNESCO-OREALC le brindó al proyecto. A los participantes en el taller inicial llevado a cabo en Santiago de Chile: Oscar Corvalán, Marcela Gajardó, Juan Eduardo García Huidobro, Conrado Mauricio, Tomás Miklos, Jaime Niño y César Picón, debemos aportes fundamentales al enfoque global del estudio, valiosas sugerencias para adaptarlo a las condiciones diversas de América Latina y recomendaciones específicas de experiencias a tomar en cuenta. Especial reconocimiento merecen los investigadores responsables del estudio en cada uno de los países por su desinteresado afán por asegurar la comparabilidad de los datos, por su esfuerzo de adaptación de un instrumento idéntico a situaciones tan diversas, y por su enriquecedora participación en el Seminario Técnico Regional celebrado en Pátzcuaro, en marzo de 1988.
- 2) Ver, por ejemplo, Muñoz Izquierdo, C. et al. "Factores determinantes de la eficiencia interna de la educación básica para adultos autodidactas". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1 y 2, 1984, pp. 21 y s.s.

BIBLIOGRAFIA

- BOCK, John and George Papagiannis. *The desmystification of non formal education: a critique and suggestions for new research directions*. Amherst, Center for International Education. University of Massachusetts, 1976.
- CARCOFI, Ricardo. *Acerca del debate sobre educación y empleo en América Latina*. UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires, 1980.
- CARMONA, G. et al. "Proyecto de apoyo metodológico en diagnóstico y evaluación de los procesos seguidos por grupos y organizaciones campesinas". COPIDER-CEE, México, 1987.
- CASTILLO, Alfonso y Pablo Latapí. "Educación no formal de adultos en América Latina". En: Werthein, Jorge. *Educación de adultos en América Latina*. La Flor, Buenos Aires, 1985.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. "Educación y cambio social: resultados obtenidos, su explicación y posibles alternativas". En: *Educación popular en América Latina: ¿avance o retroceso?* Centro de Estudios Educativos, México, 1982.

- Las Potencialidades de la Postalfabetización Vinculada al Trabajo*
- CORVALAN, Oscar. *La capacitación de los jóvenes y los trabajadores del sector informal urbano: problemas, políticas y estrategias*. PREALC, Santiago de Chile, 1981.
- D'ARGENT, Charles et al. *Alfabetismo funcional en el medio rural*. El Colegio de México, 1980.
- DANNERMAN, Robert N. "Tendencias y cambios de la formación profesional en América del Sur". En: *Boletín CINTERFOR*, No. 82, 1983.
- EVANS, D.R. *Games and simulations in literacy training*. Hulton Educational Publications, Teherán, 1979.
- FERNANDEZ, Hernán. "Empleo y educación en el Perú: notas para un debate". INIDE, Lima, 1981.
- FLORES JARAMILLO, Renan. "El uso de la prensa en la alfabetización de adultos". Reunión Internacional de Expertos para la Publicación de Monografías Educativas para la Educación No Formal. OEI, Cuenca, 1978.
- GAJARDO, Marcela. "Educación de adultos: de Nairobi a París". Encuentro Nacional de Educación de Adultos. Lo Barnechea, 1985.
- GARCIA HUIDOBRO, Juan Eduardo. *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1980.
- INSTITUTO DE LA UNESCO PARA LA EDUCACION. "Algunas definiciones y comentarios relacionados con las estrategias de aprendizaje: citas de fuentes seleccionadas". Bonn, 1984.
- . "Algunas definiciones y comentarios relacionados con el aprendizaje en la alfabetización y postalfabetización: citas de fuentes seleccionadas". Bonn, 1984.
- INTERNATIONAL COUNCIL FOR ADULT EDUCATION. *The world of literacy: policy, research and action*. IDRC, Ottawa, 1979.
- JAMISON, F. y P. Mook. *Farmer education and farm efficiency in Nepal: the role of schooling, extension services and cognitive skills*. The World Bank, Washington, 1981.
- LAZARUZ, Ruth. "Reflections on creating a literate environment". En: *Convergence*, Vol. XIV, No. 2, 1982.
- LIZARZABURU, Alfonso. "ALFIN. Lecciones de una experiencia de alfabetización de adultos en una sociedad en transición". CIESPAL, Quito, 1979.
- LONDOÑO, Luis Oscar. "Sobre postalfabetización: elementos metodológicos". (Mimeo).
- MEDINA, Rubén. "Educación y reforma agraria en Honduras: el fenómeno hondureño de la educación incidental". En: *Educación y sociedad en América Latina*. UNICEF, Santiago de Chile, 1980.
- MEDINA UREÑA, Guillermo. *La postalfabetización en América Latina*. CREFAL, Pátzcuaro, 1982.
- MPOGOLO, Z.J. "Estrategias de aprendizaje para la postalfabetización y la educación continua en Tanzania". Instituto de la UNESCO para la Educación, Bonn, 1984.
- MWASADA, E. "Talleres de escritores: una experiencia hecha en Tanzania en el campo de los materiales de lectura para la preparación posterior". En: *Educación de Adultos y Desarrollo*, Vol. 14, 1980.

- NAGEL, José A. y Eugenio Rodríguez Fuenzalida. *Alfabetización: políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1982.
- NIEHOFF, Richard O. *Non formal education and the rural poor*. State University, Michigan, 1977.
- O'GORMANN, Frances. "Concientization whose initiative should it be? En: *Convergence*, Vol. XIV, No. 2, 1982.
- PADUA, Jorge. *El analfabetismo en América Latina*. El Colegio de México, México, 1979.
- PIEDRAHITA, Héctor. "Los materiales de postalfabetización: nuestra experiencia en su elaboración, revisión y evaluación". En: *Alfabetización y educación popular*, número especial, 1978, pp. 60-89.
- RAMA, Germán. "Transición cultural y la aspiración de la juventud". En: *Educação na América Latina*. Cortez y Autores Asociados, Sao Paulo, 1985, pp. 61-80.
- RINCON, Ana Beatriz. "Creación de un ambiente favorable para la postalfabetización". CREFAL-UNESCO-OREALC, Pátzcuaro, 1982.
- RODRIGUEZ FUENZALIDA, Eugenio. "Postalfabetización: concepciones y estrategias en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe". CREFAL, Pátzcuaro, 1982.
- SOUZA, Paulo R. y Víctor E. Tokman. "El sector informal urbano". En: Tokman y Souza, Eds. *El empleo en América Latina*. Siglo XXI, México, 1976.
- TORRES, Carlos Alberto. "Toward a political sociology of adult education: an agenda for research on adult education policy making". (Mimeo). 1985.
- UNESCO. "Progress achieved in literacy throughout the world". En: *Literacy 1969-1971*, s.l., 1972.
- . "Motivational materials development". En: *Literacy, curriculum and materials development: portfolio of literacy materials*. UNESCO-ROEAP. Bangkok, 1981.
- UNESCO-OREALC. "Postalfabetización, trabajo y producción en América Latina". Acta del Taller llevado a cabo en Santiago de Chile, del 25 al 27 de junio de 1986.
- VAZQUEZ ARBEU, Inocente. "Hacia una definición de las políticas y estrategias de alfabetización y educación de adultos". CIESPAL, Quito, 1979.
- WERTHEIN, Jorge. "La educación de adultos en los procesos de desarrollo rural". En: Werthein, Jorge. *Educación de adultos en América Latina*. La Flor, Buenos Aires, 1985.