PROPUESTAS PEDAGOGICAS DE ALFABETIZACION Y COYUNTURA ECONOMICO-SOCIAL EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Onavis C. Cabrera

I. INTRODUCCION

En la actual coyuntura económico-social, América Latina y el Caribe se encuentran en la antesala del Siglo XXI con una población adulta que sobrepasa los 44 millones de analfabetos, lo que constituye un contrasentido histórico si se toman en cuenta los gigantescos avances logrados por la humanidad en el campo científico y tecnológico.

Esta realidad se da a pesar de la expansión de los sistemas educativos en la Región, y pese a los esfuerzos sistemáticos que se han venido realizando desde la década de los 40, con el propósito de reducir a su mínima expresión el fenómeno del analfabetismo en el seno de nuestras sociedades.

Esta problemática se ha traducido en la práctica en una limitante para el desarrollo de las potencialidades del hombre; en una limitante del acceso a uno de los derechos fundamentales del hombre, el derecho a la educación, y, además, en una dificultad para lograr los objetivos del desarrollo económico y social de los pueblos latinoamericanos y caribeños.

En este contexto, se precisa de un análisis retrospectivo de las diferentes propuestas pedagógicas de la educación de adultos, y en particular de las de alfabetización, que han venido orientando la práctica educativa de los adultos desde la primera mitad del presente siglo, con el objeto de revalorizar aciertos y experiencias, de manera que puedan ser incorporados a los nuevos caminos a emprender y a las nuevas acciones por realizar.

El análisis de las principales propuestas pedagógicas de la educación de adultos y en particular de las de alfabetización se realizará articulándolo con los momentos coyunturales en que se han expresado como criterio metodológico, de manera que se logre una mejor comprensión del fenómeno estudiado, no sólo en sus implicaciones educativas sino también en sus determinaciones económicas, políticas y sociales.

Contextualizar estas propuestas pedagógicas en el marco de las coyunturas económico-sociales que se han venido dando en América Latina y el Caribe desde la postguerra (1945 en adelante) a la fecha, constituirá uno de los aspectos nodales del trabajo, en tanto nos permitirá tener un conocimiento de los contextos en que surgen dichas propuestas, así como de los cambios económicos, sociales y tecnológicos que se operan tanto en la comunidad mundial como en la regional; de los actores y las fuerzas sociales que los respaldan y de los proyectos económicos, políticos y sociales que subyacen en su planteamiento.

En este marco desarrollaremos el presente trabajo, bajo cuatro aspectos fundamentales:

- La alfabetización, la educación fundamental en el contexto de la coyuntura de postguerra.
- La alfabetización funcional y los requerimientos económicos y sociales de la época.
- La educación liberadora como expresión del movimiento contestatario de los sectores subalternos.
- La coyuntura actual y el enfoque cultural de la alfabetización.

II. LA ALFABETIZACION, LA EDUCACION FUNDAMENTAL EN EL CONTEXTO DE LA POSTGUERRA

La victoria de los aliados contra el nazismo en 1945 marcó el inicio de la postguerra y con ello una nueva situación en la realidad mundial y en particular,

en la realidad latinoamericana y caribeña en los órdenes económico, político, social y cultural.

Uno de los acontecimientos de mayor trascendencia en los aspectos social y cultural lo constituyó la creación de la Organización de las Naciones Unidas y con ella de la UNESCO, que vendría a desempeñar un importante papel en el nuevo orden internacional, pues se encargaría de propiciar la paz y el progreso de los pueblos a través de la promoción de la educación, la ciencia y la cultura.

Este hecho es de importancia significativa para América Latina y el Caribe ya que desde el seno de la UNESCO se inician la promoción del desarrollo socioeconómico y en educación de adultos, un proceso más sistematizado en la reflexión teórica sobre el problema del analfabetismo y una práctica educativa, metodológicamente, mejor orientada.

La Región precisaba de una acción educativa entre su población, pues necesitaba integrarse al proceso de industrialización que planteaba el nuevo orden internacional; en este sentido

> existían en América Latina grandes esperanzas de que el desarrollo económico basado en la industrialización controlada nacionalmente, que debía conducirse como un objetivo planeado por el grupo empresarial local con el apoyo consciente del Estado, mejoraría la situación de los pobres del campo sin crear ni extender la pobreza y la marginalidad urbana (Yopo, 1982: 2).

Para concretar este proyecto, los países de la Región se encontraron con la dificultad de que más de un 60% de su población era analfabeta; dificultad ya que se partía del criterio de que el desarrollo de los pueblos pasa por la educación y particularmente por la alfabetización.

En este contexto la educación de adultos (y en particular la alfabetización), "se transforma en una inquietud dentro del panorama educacional de América Latina [...] ligada desde su origen a los procesos de industrialización sustitutiva y a las propuestas desarrollistas" (García Huidobro, 1980: 15).

Este proceso fue reforzado por la UNESCO, quien en 1950 comenzó a promover la educación fundamental como una propuesta educativa orientada a contribuir al desarrollo, tanto de la sociedad como del individuo.

> La educación fundamental se dirigía a quienes tenían poca o ninguna educación formal y debía brindarles comunicación y capacitación vocacional y doméstica. Sus objetivos incluían también el mejoramiento de la salud y el desarrollo espiritual y moral de los participantes de la experiencia educativa (La Belle, 1980: 145).

Esta propuesta postulaba que para que la educación sea

> creadora debía ser responsable del progreso total del país. Planteaba que a diferencia de la alfabetización masiva, la formación económica, política y social de los adultos debía ser desarrollada a partir de sus actividades cotidianas y de preocupaciones fun-

> damentales; en este sentido a las tareas de alfabetización se sumaron [...] programas para el mejoramiento de la salud, y para el desarrollo de habilidades para el trabajo y para la vida familiar (Latapí y Castillo, 1985: 16).

En el contexto de esta propuesta educativa, la alfabetización desempeña un papel de primer orden, en tanto se planteaba que "uno de los propósitos esenciales de la educación fundamental es la lucha contra el analfabetismo. Lograr la alfabetización de adultos, tomando en cuenta que ésta se consigue como resultado de una actividad favorable" (CREFAL, 1952: 18) de éstos, lo cual constituye uno de los principios de acción de la educación fundamental.

Alfabetizar, en el marco de la educación fundamental, tiene sentido en tanto la acción educativa se articula a otros procesos de satisfacción de necesidades básicas del individuo tanto en el plano individual como en el colectivo; ello constituía una superación de los criterios tradicionales en que la alfabetización tenía fines en sí misma, la mera enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo básico.

En el contexto de estos postulados pedagógicos, en la mayoría de los países de la Región se realizaron numerosos programas y proyectos de desarrollo articulado con procesos educativos, particularmente de alfabetización, en los que se procuraba alcanzar los objetivos de la industrialización, una mayor inserción del individuo en la sociedad y el disfrute de los bienes culturales de la humanidad.

En esta coyuntura económico-social, la institución que más contribuyó a concretar los objetivos de la educación fundamental en la Región fue el CREFAL, institución creada el 9 de mayo de 1951, con el propósito de promover los presupuestos teórico-metodológicos de esta propuesta educativa.

Cabe precisar que al

> iniciar sus actividades académicas, el Centro tuvo como propósitos principales la capacitación de recursos humanos provenientes de diversos países para promover y dar impulso a los programas de educación fundamental, así como investigar y experimentar en la búsqueda de nuevos métodos y materiales prototipo para su aplicación en acciones de ese nuevo tipo de educación (Medina, 1981: 7).

El CREFAL contribuyó a la preparación de cuadros técnicos y educadores con capacidad para organizar e impulsar programas de desarrollo comunitario y cruzadas de alfabetización en sus países de origen.

Específicamente, la estrategia de formación del Centro en alfabetización en el marco de la educación fundamental fueron los "Cursillos de alfabetización", cuyo objetivo era formar en los cursillistas, en la medida que fuera posible, "una clara conciencia de la importancia que tiene la alfabetización para promover el desarrollo cultural y económico de los grandes sectores humanos de América que aún no se integran a la vida civilizada y productiva" (CREFAL, 1958: 6).

Los resultados de esta propuesta, apoyada por el CREFAL, se vieron pronto reflejados en la acción práctica y en una mayor comprensión teórica y metodológica de la problemática educativa de los adultos. En los países de procedencia de los egresados del CREFAL, éstos fueron factores determinantes para que se emprendieran campañas de alfabetización y programas de desarrollo comunitario.

Una de las contribuciones más significativas de este proceso fueron los cambios que a nivel organizativo experimentaron los programas de educación de adultos en la Región. La práctica de la educación de adultos empezó a ganar espacio y *status* al interior de los sistemas de educación, pues los Ministerios de Eeducación comenzaron a organizar Departamentos de Educación Fundamental como parte de la estructura del sistema escolar, hecho que vendría a favorecer aún más el proceso de institucionalización de la teoría y la práctica de la educación de adultos.

En el contexto de los primeros avances en la consecución de los objetivos del desarrollo articulado con los procesos educativos, en particular con los de alfabetización, el desarrollo como estrategia global de modernización seguía teniendo plena vigencia, con la particularidad de que con la década de los 60 se crea una nueva coyuntura económico-social y con ella, una nueva concepción del desarrollo vinculado con los procesos educativos de los adultos, la cual se expresa en el desarrollo comunitario.

El antecedente inmediato de esta nueva propuesta aparece en 1957, cuando se realiza en Washington un Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, auspiciado por UNESCO y OEA.

> Se enfatiza la necesidad de integrar el desarrollo de la educación con el desarrollo social y económico, y de considerar la educación como una inversión económicamente rentable, se afirma una nueva concepción de la educación como creadora de riqueza. En este sentido se habla de "educación para el desarrollo". La relación educación-recursos humanos representa el vínculo más importante, ya que el desarrollo significa adecuar la sociedad al proceso de industrialización y ajustar la educación para que los individuos sean más eficientes en la producción (García Huidobro, 1980: 10).

Estos planteamientos se daban en el marco de una nueva coyuntura económica, política y social, mundial y regional. Las Naciones Unidas declaraban a los años 60 como la primera década del desarrollo, estrategia que constituía "especie de contrato internacional para fomentar el desarrollo económico a escala mundial con el fin de alcanzar los objetivos del desarrollo requerido por el mundo subdesarrollado" (Arredondo, 1990: 41).

El escenario mundial y latinoamericano había cambiado significativamente, debido a que en la década de los 60 se habían operado cambios en las estrategias

de desarrollo; el fenómeno de descolonización en Africa y el de la Revolución cubana; se planteaban nuevos requerimientos en la forma de concebir el desarrollo y por ende las estrategias de formación de recursos humanos.

El desarrollo de la comunidad, como nueva concepción del desarrollo "tiene su fuerza en la idea de que la comunidad, con sus recursos y buena voluntad, puede en forma autónoma y local promover el mejoramiento de las condiciones" (Vio Grossi, 1982: 15) económicas y sociales del individuo.

Se parte del criterio de que el desarrollo económico es sinónimo de crecimiento económico, que el proceso económico es un proceso técnico y que el desarrollo es problema técnico, de ahí que haya que apoyarse en una estrategia de formación de recursos humanos. El desarrollo pasa por la educación, en particular por la alfabetización.

La alfabetización en el marco del desarrollo de la comunidad enfatiza el rol que la mano de obra debe jugar en el proceso de modernización. Lo que se pretende es elevar los niveles de producción y productividad entre los campesinos tradicionales y los sectores urbano-marginales, para incorporarlos al consumo de productos industriales nacionales.

Partiendo del criterio de que el desarrollo es un problema fundamentalmente técnico, es lógico suponer que la solución es también un problema técnico, de ahí el papel estratégico de la educación y en particular, de un nuevo enfoque de la alfabetización en el marco del desarrollo comunitario y de la educación fundamental.

En este sentido Luis E. Soria plantea que, "dentro de la concepción del desarrollo de la comunidad, el lugar que ocupa la alfabetización es destacado. Pero ese lugar debe buscársele en el contexto 'intangible' del desarrollo, o sea, en la parte que se refiere a la educación de la comunidad" (1967: 27).

En este periodo, bajo estas orientaciones teórico-metodológicas se realizaron la mayoría de los programas y proyectos de desarrollo comunitario, en que el componente de la alfabetización constituía uno de los ejes importantes del proceso.

Un ejemplo típico es el caso mexicano en que se crearon "Misiones Culturales, Escuelas Nocturnas para Adultos, Escuelas Normales, Centros de Salud, Brigadas de Mejoramiento Indígena, Sistemas de Agua Potable, Cooperativas y Proyectos de Producción" (Medina, 1981).

En el contexto de coyuntura el CREFAL se articuló a este proceso a través de las políticas de su programa de formación de recursos humanos en las áreas de planificación, coordinación, ejecución, supervisión y asesoría en actividades de desarrollo de la comunidad; así, egresaron especialistas en desarrollo de la

comunidad, entre los que destaca personal docente con amplio dominio de los aspectos teórico-metodológicos de la alfabetización fundamental.

III. LA ALFABETIZACION FUNCIONAL Y LOS REQUERIMIENTOS ECONOMICOS Y SOCIALES DE LA EPOCA

El proceso de búsqueda de satisfactores económicos, políticos y sociales en los países de América Latina y el Caribe, constituye un proyecto permanente a lograr en el marco del modelo de desarrollo vigente y de la propuesta educativa que se ha venido implantando desde la postguerra.

Con esta preocupación fundamental, los países de la Región entran en la década de los 70, en la que, en lo esencial, se siguen planteando las tesis desarrollistas y de industrialización para el logro de los objetivos de la modernización y el progreso planteado en el proyecto social.

En gran medida, la nueva coyuntura económico-social que se inaugura a partir de los años 70, está expresada en la llamada segunda década del desarrollo de las Naciones Unidas, la cual se tradujo en la búsqueda simultánea del crecimiento económico y el crecimiento social. "El desarrollo que se contempla para la próxima década obviamente debe incluir el crecimiento acelerado de la producción, así como la expansión rápida de muchos de los sectores responsables del bienestar social" (Arredondo, 1990: 58).

Esta nueva concepción del desarrollo constituye un significativo avance en términos de la comprensión de la problemática económica y social de América Latina y el Caribe, en tanto se supera el enfoque economicista del crecimiento como único indicador del desarrollo, pues se plantea también el bienestar social como factor humano de dicho desarrollo. El componente de la educación de adultos sigue desempeñando el papel de una estrategia de primer orden, con la particularidad de que se plantea que si no se da un mínimo desarrollo industrial, la lucha contra el analfabetismo es inútil, o sea que se percibe el orden de objetivos concretos de desarrollo como premisa para una mejor eficacia de los procesos de la alfabetización.

En esta nueva coyuntura, se

> aspira a impulsar un proceso de industrialización que necesita de tecnologías generadas en los países del Centro, junto a una expansión del mercado interno para los productos de la nueva industria nacional. Esto requiere, en primer lugar, aumentar los niveles de penetración de capital extranjero para permitir el desarrollo de un importante proceso de transferencia tecnológica, centrado más en inversión de capital que en el uso intensivo de una mano de obra cada vez más numerosa como consecuencia del proceso de urbanización (Vio Grossi, 1982: 15).

En el plano de la educación de adultos y de la alfabetización, esta nueva realidad tiene su nivel de articulación en las declaraciones de dos eventos realizados uno a nivel mundial y el otro a nivel regional, el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, realizado en Teherán (Irán) en 1965, y la Conferencia Regional sobre Planeamiento y Organización de los Programas de Alfabetización en América Latina, realizado en Caracas (Venezuela) en 1966.

Ambos eventos auspiciados por la UNESCO

> [...] arrojaron datos y conclusiones que indicaban la urgencia de trabajar a favor de la alfabetización de adultos, en razón del crecimiento continuo y acelerado de los índices mundial y regional de analfabetismo y de la estrecha correlación cada vez más evidente, entre alfabetización y desarrollo (CREFAL, 1991: 37).

En el contexto de estos requerimientos económicos, sociales y educativos surge una nueva propuesta pedagógica en el marco de la educación de adultos; la alfabetización funcional, concepción que seguía percibiendo la problemática planteada, articulada con los procesos de desarrollo, pero con la particularidad de que esta relación trascendía lo local, lo comunitario, para situarse en un plano mayor, en el plano de la planificación nacional del desarrollo.

Los presupuestos teórico-metodológicos de esta nueva propuesta están expresados en los términos en que el Congreso de Teherán llegó a concebir la alfabetización funcional, dichos presupuestos fueron los siguientes: lejos de ser un fin en sí misma, la alfabetización funcional debe estar concebida de manera que prepare al hombre para el desempeño de un papel social, cívico y económico, que sobrepase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria. Debería ser ocasión para adquirir nociones útiles para la elevación inmediata del nivel de vida; lectura y escritura no deben servir sólo para la adquisición de conocimientos elementales de tipo general, sino para la preparación del trabajo, el aumento de la productividad, la participación más amplia en la vida cívica, una mejor comprensión del mundo circundante y, por último, para facilitar el acceso al mundo cultural humano.

La dimensión esencialmente económica de esta propuesta es caracterizada en la definición del método funcional, el cual está determinado por el objetivo primeramente económico de la educación funcional. Se distinguen tres pasos metodológicos: la determinación de los problemas económicos del grupo o región, la elaboración de una solución a esos problemas a través de la alfabetización y la educación y finalmente la evaluación cuantificada de los resultados en función de criterios de rentabilidad.

Citando a la UNESCO,

> la educación funcional es un proceso global, integrado, de formación múltiple, hecho en función de la vida y de las necesidades del trabajo, un proceso educativo diversifi-

> cado, activo y eficaz dentro de la producción y del desarrollo general; así como orientado a elevar el nivel socio-económico-cultural individual y colectivo (1972: 48).

Los objetivos perseguidos pueden ser resumidos como la implantación de una pedagogía de mano de obra productiva.

> Se trata de movilizar, de formar y de educar la mano de obra todavía subutilizada a fin de hacerla más productiva, más útil a sí misma y a la sociedad. El elemento más original y también el más positivo de esta propuesta es que ella integra la alfabetización y la educación de adultos dentro de planes más amplios de intervención económica y social, siendo en ella la alfabetización, "función" de las prioridades más generales elegidas para orientar la acción (CREFAL, 1970: 28).

En el marco de estos lineamientos teórico-metodológicos, los países de América Latina y el Caribe adoptaron esta propuesta pedagógica como referente para desarrollar programas y proyectos de educación de adultos y de alfabetización; inclusive algunos países de la Región reorganizaron el subsistema de educación de adultos en correspondencia con el término "educación funcional".

El paso más concreto de este proceso lo constituyó el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA: 1966-1973), el cual se llevó a cabo en una veintena de países, incluyendo Ecuador y Venezuela en América Latina.

Con este proyecto se procuró establecer la viabilidad de la relación alfabetización y desarrollo y aportar las pruebas de las influencias recíprocas que pueden existir entre alfabetización, población activa y desarrollo. Una de las conclusiones de esta experiencia fue que las relaciones entre alfabetización y desarrollo "deben ser amplias y multidimensionales, concediéndole importancia tanto al cambio social, cultural y político" (Latapí y Castillo, 1985: 104).

La experiencia del PEMA demostró que la dimensión económica de la alfabetización era limitada y que el componente político y social también debía considerarse. Este cambio de actitud posibilitó que en la Región se reorientaran la teoría y la práctica de la educación de adultos y en particular de la alfabetización.

La dimensión social de esta propuesta pedagógica es reiterada en la Tercera Conferencia Mundial de Educación de Adultos (Tokio, 1972), ya que al mismo tiempo que legitima el concepto de la alfabetización funcional plantea la

> necesaria relación que debe establecerse entre programas de alfabetización y procesos de desarrollo social; entre programas de alfabetización y procesos de participación en la vida política y social de los grupos tradicionalmente excluidos de los beneficios de la educación y de la cultura (Gajardo, 1985: 72).

Cabe destacar que en esta coyuntura, el CREFAL contribuyó con los países de la Región a viabilizar la alfabetización en el marco de la educación de adultos, a través de su política institucional con los llamados Seminarios Operacionales como estrategia de formación y de capacitación de recursos humanos.

Los Seminarios Operacionales comprendían un plan de estudios en el que se

> incluye la formación de personal, producción de materiales prototipo, las investigaciones y estudios relacionados con la alfabetización y la asistencia técnica a los países. El CREFAL se va a dedicar a organizar cada año Seminarios Internacionales sobre alfabetización funcional, a fin de actualizar la información sobre el estado de los programas de alfabetización, estudiar puntos específicos de carácter doctrinario y revisar las líneas de acción del Centro (CREFAL, 1970: 9).

En el marco de este proceso de análisis, cabe señalar que desde mediados de la década de los 70, sin operarse cambios sustantivos en la situación latinoamericana y caribeña, desde la perspectiva desarrollista, al interior de los sistemas educativos mundiales y regionales, se empezó a evidenciar la crisis de la escuela ante la imposibilidad de ampliar su cobertura y de mostrar una eficiencia interna y una eficacia en términos de la elevación de la calidad de la enseñanza.

Frente a esta nueva situación, los Organismos Internacionales y Regionales como la UNESCO, la OEA y el BID empezaron a plantear que la educación de adultos y la alfabetización debían concebirse en una perspectiva, no solamente de formación de recursos humanos, sino también de perfeccionamiento recurrente de la educación permanente en el marco de la educación funcional.

En esta perspectiva,

> para los ideólogos de la educación permanente, así como para aquellos cuyo campo no es específicamente pedagógico, tiene un modo y una causa y es la velocidad de los cambios que ocurren en todos los niveles (social, económico, cultural) provocados por el ritmo cada vez más intenso que adquieren los cambios tecnológicos en la producción y que afectan particularmente a la PEA, en los adultos. Desde esta óptica básica la identificación de un grupo particular de problemas asociados constituye el marco de definición y determinación de la educación permanente (Latapí y Castillo, 1985: 21).

Esta concepción educativa se fundamenta en uno de sus principios que plantea

> la obsolescencia del saber. Los cambios que se producen a todos los niveles y en particular en la producción, vuelven con frecuencia obsoletos los conocimientos adquiridos en la escuela. Esto apunta a la exigencia de un reciclaje o puesta al día de los conocimientos (Latapí y Castillo, 1985: 28).

En este periodo, en América Latina y el Caribe, la educación permanente influenció diferentes programas y proyectos de educación de adultos y de alfabetización en la perspectiva de la capacitación y actualización de la PEA. Además, en la promoción de experiencias educativas esencialmente no-formales. El CREFAL se articula en este proceso, como institución al servicio de los países de la Región, acogiéndose a disposiciones de la Tercera Conferencia Internacional de Educa-

ción de Adultos que recomienda al Centro orientar su política en función de la educación permanente.

El CREFAL en el marco de estas orientaciones desarrolló desde mediados de los 70 un amplio programa de formación de formadores de alto nivel académico y numerosas acciones de capacitación, de investigación, de producción de materiales educativos, asesoría técnica y promoción e intercambio de experiencias de educación de adultos y de alfabetización en el marco de la educación permanente.

En el contexto de análisis coyuntural, a finales de la década de los 70, específicamente en 1979, se realizó en México la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, la cual decidió con el auspicio de la UNESCO, la ejecución del Proyecto Principal de Educación en la Región.

Este hecho constituye una nueva coyuntura económico-social, la cual se articula con el decimonoveno periodo de sesiones de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina (CEPAL), Montevideo, mayo 1981 en la que se proclama la década de los 80 como el tercer decenio del desarrollo, y se enfatiza la alta prioridad que deberá tener dicha década en el contexto de los esfuerzos de desarrollo de los países de la Región.

En el marco de esta nueva coyuntura, se realizó un balance crítico de la problemática económica, social y educativa de la Región y de las metas no alcanzadas en las décadas de los 60 y 70 al plantearse que

> durante las dos últimas décadas, en las reuniones regionales, a nivel ministerial o de carácter técnico sobre educación, así como en los estudios sobre las relaciones entre la educación y el desarrollo socioeconómico y cultural, se ha venido reiterando el mismo diagnóstico: no obstante el notable crecimiento de los sistemas educativos, particularmente en sus niveles medio y superior, y los reiterados intentos de reformar, persisten y se acentúan necesidades fundamentales de educación de la población aun no satisfechas; también la eficiencia de los sistemas así como la calidad y pertinencia de la educación impartida, se manifiestan insatisfactorias con respecto a las necesidades de desarrollo de los individuos y de las sociedades de la Región (UNESCO-OREALC, 1981: 4).

Este diagnóstico, que se define en estrecha relación con la pobreza en que se encuentran grandes sectores de la población latinoamericana y caribeña, se expresa en los siguientes indicadores:

- La persistencia de una baja escolaridad en algunos países.
- La existencia de 45 millones de analfabetos en la Región sobre una población adulta de 159 millones.
- Una excesiva tasa de deserción en los primeros años de escolaridad.
- Sistemas y contenidos de enseñanza a menudo inadecuados para la

población a la cual se destinan.

- Desajustes en la relación entre educación y trabajo.
- Escasa articulación con el desarrollo económico, social y cultural.
- En algunos casos diferente organización y administración de los sistemas educativos (UNESCO-OREALC, 1981: 4).

En términos de los objetivos de la Tercera Década del Desarrollo, entre las finalidades del Proyecto Principal se destaca

> el contribuir a la supresión de la pobreza y al incremento de la productividad económica y de la movilidad social, con miras a superar los desequilibrios en cuanto a la participación de los diversos grupos de la población en los procesos y beneficios del desarrollo sociopolítico, económico y cultural y, particularmente, de aquellos grupos en estado de pobreza crítica y de marginalidad y así asegurar la plena igualdad de oportunidades (UNESCO-OREALC, 1981: 5).

A partir de los objetivos del Proyecto Principal y de la Declaración de la Tercera Década del Desarrollo se plantea una nueva propuesta de desarrollo que supera los criterios de crecimiento y se sitúa en la satisfacción de las necesidades del hombre, pues se procura un "desarrollo equilibrado que contribuya a reorientar las actividades económicas hacia una mayor homogeneidad social y hacia la producción de bienes y servicios que sean realmente necesarios para la sociedad y para las naciones" (UNESCO-OREALC, 1981: 13).

Además, se plantea el

> establecimiento de un nuevo orden económico internacional como prerrequisito básico para que los países de la Región puedan llevar a cabo sus proyectos nacionales y, consecuentemente, encaminarse hacia mejores niveles de desarrollo que satisfagan las justas necesidades de los países, particularmente en los campos de la educación, del empleo y el trabajo productivo (UNESCO-OREALC, 1981: 14).

En esta coyuntura económica, política, social y educativa, contrariamente a los procesos anteriores, no se plantea una nueva propuesta de la educación de adultos ni de la alfabetización, pues se deja a cada país de la Región en plena libertad para que adopte sus propias concepciones y sus metodologías en función de sus necesidades, con la particularidad de que se recomienda articular las acciones nacionales con el Proyecto Principal en el contexto de sus políticas y sus planes de educación y de desarrollo global socieconómico y cultural.

En este sentido, lo que establece como tarea común es asumir políticas económicas y educativas que contribuyan a la consecución de los objetivos del referido proyecto principal, particularmente del segundo que señala la necesidad de eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos.

Desde principios de la década de los 80, a la fecha, los países de la Región han venido redoblando esfuerzos en materia de educación de adultos y de alfabetización con el propósito de cumplir los objetivos del Proyecto Principal. En este proceso, el CREFAL ha apoyado a los países, en la consecución del segundo objetivo de dicho proyecto.

En el marco de una política institucional definida en términos de la Cooperación Regional y que está en correspondencia con el ofrecimiento expreso del Gobierno de México en la Segunda Reunión de la Conferencia de la UNESCO y en las reuniones intergubernamentales de Quito y Santa Lucía, en el sentido de "utilizar la infraestructura del CREFAL como elemento de cooperación con el Proyecto Principal" (UNESCO-OREALC, 1984: 1), el Centro ha desarrollado un amplio programa de capacitación, investigación, producción de materiales, asesoría técnica a los países y promoción del intercambio de experiencias y la socialización de la información sobre la problemática del analfabetismo en América Latina y el Caribe.

IV. LA EDUCACION LIBERADORA: EXPRESION DEL MOVIMIENTO CONTESTATARIO DE LOS SECTORES SUBALTERNOS

La educación liberadora como propuesta pedagógica de la educación de adultos y de la alfabetización tiene su origen en la década de los 60, en los aportes teóricos y metodológicos de Paulo Freire y en la coyuntura económico-social que se da en la Región, con la aparición de gobiernos populistas y democráticos, quienes crean condiciones de expresión y de participación de los sectores populares o subalternos, coyuntura que en algunos momentos no sólo la permite sino que la canaliza y la potencia.

Este hecho educativo tiene su origen asimismo en la coyuntura política que se creó con el fenómeno de la Revolución cubana, el cual abrió el camino de un proyecto social diferente al modelo de desarrollo vigente, diferente a la propuesta modernizante y que se define por su actitud crítica hacia el orden establecido y contra las prácticas educativas dominantes.

La educación liberadora surge como una propuesta que tiene su referente económico-social en el movimiento contestatario al sistema y en el pensamiento crítico de los sectores subalternos de la sociedad, lo cual tiene su expresión inmediata en los teóricos de la dependencia.

Destacados cientistas sociales, fundamentalmente latinoamericanos, en el marco de la nueva situación creada, empezaron a plantear la inviabilidad del modelo de desarrollo vigente, apoyándose en el análisis de la naturaleza hege-

mómica del capitalismo mundial, causante del atraso económico y social de nuestros países, y de la pobreza en que vive una gran mayoría de la población latinoamericana y caribeña.

En contraposición al modelo desarrollista, la teoría de la dependencia se proyecta como un enfoque que intenta explicar la problemática del desarrollo latinoamericano, desde una perspectiva integral de los factores económicos, políticos, sociales y culturales del desarrollo, destacando con ello cómo los factores externos tienen un carácter determinante en los procesos nacionales de desarrollo.

Es en estos términos que por dependencia se entiende

> una situación en la cual la economía, lo mismo que la cultura política, aspectos educativos, religiosos y sociales de determinados países está considerada por el desarrollo y expansión de otra economía, a la que están sometidas las primeras. La relación de interdependencia entre dos o más países y entre éstos y el comercio mundial, toma la forma de dependencia cuando algunas naciones (las dominantes) pueden expandirse y ser autogeneradoras, en tanto que otras naciones (las dependientes) sólo pueden hacerlo como reflejo de esa expansión (Cabrera, 1989: 21).

En este marco de referencia la educación liberadora se define como una propuesta pedagógica de la alfabetización, orientada a que el sujeto adquiera los conocimientos de la lectoescritura y el cálculo básico, y desarrolle sus potencialidades y pensamiento crítico sobre su realidad para que contribuya a transformarla.

Se postula como una propuesta alternativa a las limitaciones del enfoque funcional, que se fundamentan en la teoría de la marginalidad y en el desarrollismo, concepción en la cual se "considera al medio cultural de los analfabetas, campesinos, de poblados urbanos, como atrasado y poco productivo, frente a lo cual se plantea la necesidad de modernización y de productividad, entrando la educación a ser funcional a esa necesidad" (García Huidobro, 1980: 20).

Sus principios se fundamentan en el criterio de que la educación no puede ser neutral, sino que es un acto político; la educación implica la reflexión sobre sí mismo y el pensamiento crítico sobre el hombre y la sociedad; el desarrollo personal depende de la relación de cada uno con otros seres y sujetos; no puede haber aprendizaje si no lo acompaña la praxis o la comprensión del nuevo conocimiento, y si el mundo que el hombre ha elegido para vivir no ha sido creado en su mayor parte por él mismo (La Belle, 1980: 161).

El método que postula se fundamenta en el diálogo que posibilita la concientización, la horizontalidad entre educador-educando y la participación activa de los sujetos de la experiencia educativa, en el proceso de búsqueda de una sociedad cimentada en los principios de igualdad, solidaridad y democracia.

El problema de la liberación de los sectores populares o subalternos "es ante todo, una cuestión de estructura política, y sólo después de la educación, aunque es necesario admitir que la liberación requiere de la educación. La concientización es el primer objetivo de una educación que quiere cooperar con el proceso de liberación" (La Belle, 1980: 161).

En síntesis, la educación liberadora propuesta por Paulo Freire se plantea como una forma de "concebir la educación, que sobrepasa la perspectiva individualista a la que frecuentemente se quiere reducir la educación, e inserta la tarea educativa en la búsqueda de una sociedad más justa en la que se superen las actuales estructuras de dominación" (García Huidobro, 1980: 22).

El impacto de esta propuesta se puede apreciar en la gran difusión de las ideas freirianas en el seno de sectores populares, en sectores progresistas de comunidades cristianas y a nivel gubernamental, como fue el caso de la coyuntura política de los 70 en Brasil, Chile y Perú. Esta difusión se ha traducido en valiosas experiencias de educación de adultos y de alfabetización, pues han contribuido a que sectores populares o subalternos adquieran mayor conciencia como sujeto histórico; en igual medida se ha posibilitado una participación más activa y consciente en los sectores populares, en lucha por la conquista de reivindicaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

Cabe precisar que, al interior de la educación liberadora, surge la educación popular como una propuesta más definida, en su intencionalidad política e ideológica, que la teoría freiriana de la educación. La educación popular no niega la educación liberadora, sino que la redefine en términos más políticos que pedagógicos, y surge con un criterio claramente clasista, identificada con los intereses de los sectores subalternos de la sociedad en función del proyecto político de éstos.

Así pues, el

> término popular tiene una clara connotación de clase, esto es, lo popular no es acá únicamente sinónimo de pobre, sino que se refiere al sector popular como grupo social amplio, que tiene de común el ser oprimido económica, política e ideológicamente por otro sector no-popular que lo explota. Esta situación de dominación ha negado a los sujetos populares su calidad de sujeto político; en esta perspectiva la educación popular se pone como tarea el contribuir a la construcción del pueblo como sujeto político (García Huidobro, 1980: 32).

El proyecto de la educación popular busca desarrollar una práctica

> a partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia en relación a su ubicación económica y social. En realidad puede referirse a su situación de aprendizaje, a las condiciones de vida y de trabajo, a la cultura y valores propios, a las relaciones de poder con otros grupos en la sociedad. Se busca -por tanto- una alternativa a los tratamientos uniformes, preparados centralmente, sin atención a la heterogeneidad de toda índole que caracteriza a nuestros países latinoamericanos y caribeños" (García Huidobro, 1980: 29).

Esta propuesta articula los procesos de educación de adultos y de alfabetización con las preocupaciones económicas, políticas, sociales y culturales de la comunidad y los sectores subalternos de la sociedad, en la perspectiva no sólo reivindicativa sino también de construcción de su proyecto de sociedad. En este sentido se incorpora a los movimientos sociales para potenciar la capacidad organizativa de los sectores populares en la lucha por conquistar una mayor democratización de la sociedad.

En el plano educativo, el movimiento contestatario en la Región ha encontrado un espacio natural en la educación liberadora y popular, lo que explica el por qué han sido las instituciones de la sociedad civil quienes han posibilitado la mayor difusión de estas prácticas, en las cuales se han desarrollado innumerables experiencias educativas a través de modalidades no convencionales o no-formales de educación. Una de las características de la educación popular es que se ha desarrollado más por medios no convencionales que por medios formales de educación.

Cabe puntualizar que, tanto con respecto a esta propuesta como respecto a la educación liberadora, el CREFAL ha asumido una posición consecuente, a pesar de que explícitamente no haya definido una política institucional. El Centro ha contribuido de manera significativa a su difusión; ha organizado numerosos eventos donde se han analizado los aportes de estas dos propuestas pedagógicas a la problemática educativa de la Región. Su precursor, Paulo Freire, fue invitado por el Centro a principios de los 70, a ofrecer varias conferencias y publicar varios artículos sobre alfabetización en el contexto de la educación liberadora. Otros destacados educadores y cientistas han sido invitados también a exponer sus planteamientos y sus ideas.

En este mismo sentido se ha mantenido vigente una política de publicaciones que incluye las referidas a aspectos teóricos y metodológicos de la educación liberadora y la educación popular, la cual ha contribuido a que estas dos posturas educativas, expresión genuina latinoamericana y caribeña, hayan tenido una mayor divulgación; ejemplo de ello son las series de trabajo sobre investigación participativa que se han venido publicando.

Por último, el Centro ha venido desarrollando desde 1989, un programa de Cursos Abiertos, en el cual la temática de la educación popular ha tenido su espacio, que a su vez, ha posibilitado que numerosos educadores latinoamericanos y caribeños se encuentren, para conocer sus avances, limitaciones y aportes más significativos, así como un espacio para intercambiar sus experiencias.

V. LA COYUNTURA ACTUAL Y EL ENFOQUE CULTURAL DE LA ALFABETIZACION

América Latina y el Caribe han entrado en la última década del presente siglo, década que se perfila en las mismas condiciones socioeconómicas que la década de los 80, llamada década perdida por la aguda crisis estructural que imprimió la vida económica, política y social de las principales instituciones.

La coyuntura que se inició en los 80 con la crisis, y que aún se mantiene, se ha venido caracterizando "por un proceso de empobrecimiento cada vez más agudo de los sectores populares [...] por una alta transferencia de ingreso desde la región hacia los países acreedores, por el pago de los intereses de la deuda externa" (UNESCO-OREALC, 1989: 10). Además, con más mujeres y jóvenes en el mercado de trabajo, menores ingresos en los hogares, crecimiento del empleo en sectores de baja productividad, lento crecimiento del empleo más productivo, restricción de gastos de los gobiernos [recorte al presupuesto de los servicios sociales, principalmente a los de educación y salud], restricciones en el comercio exterior y flujo negativo de capitales que dificultan el financiamiento al crecimiento, conformando un conjunto de elementos que condicionan el crecimiento económico y el desarrollo de las naciones latinoamericanas (Osorio, 1990: 90).

Esta situación es un claro reflejo del fracaso de las propuestas de desarrollo que se han venido adoptando desde la postguerra, del desarrollismo y la modernización como estrategias de solución a los problemas económicos y sociales de la Región. Procurar recorrer los mismos esquemas de desarrollo que los países centrales se ha evidenciado como un fracaso.

En esta misma perspectiva se sitúa la imposibilidad de las propuestas de educación y de manera particular las de educación de adultos y la alfabetización para alcanzar los objetivos del progreso y la modernización.

Cabe precisar que la actual crisis estructural ha puesto de manifiesto una vez más que "el modelo de sustitución de importaciones que se fundamentó en la *alfabetización en la educación básica*, en la educación técnica y de preparación para el trabajo" (Pizarro, 1989: 5) ha quedado invalidada por la realidad misma, por el fracaso en el alcance de sus metas, y ante los nuevos requerimientos de formación de recursos humanos que plantea el neoliberalismo hoy en auge.

En este sentido, "la nueva división internacional del trabajo asigna a nuestros países un rol tan secundario que la educación ya es irrelevante para la transferencia de tecnología y viceversa. Adicionalmente, la tecnología se ha sofisticado tanto que cada vez necesita de menos gente para manejarla" (Pizarro, 1989: 5), o sea, que el patrón de acumulación que se está configurando en la Región no precisa de la formación de recursos humanos en la magnitud en que lo demandaba la

modernización y el desarrollismo. En lo fundamental, la educación ha dejado de ser el factor del desarrollo.

En el contexto de la actual coyuntura, la propuesta pedagógica del enfoque cultural de la alfabetización se plantea como una propuesta innovadora, que se articula con los procesos socioeconómicos de manera diferente y que propone sacar a la educación de adultos de su visión instrumentalista y a "la alfabetización de los estrechos marcos de la enseñanza de la lectoescritura, de su dependencia de las concepciones desarrollistas" (Pizarro, 1989: 6), y que orienta a superar las limitaciones de las propuestas liberadoras y populares.

En esta perspectiva, el enfoque cultural de la alfabetización se ofrece como una propuesta centrada en el rescate de la cultura, en particular la de los sectores populares, como eje de los procesos educativos de los adultos; una propuesta que parte desde la perspectiva del sujeto, de su cultura y de su saber popular.

En este marco de ideas, se entiende a la cultura como un producto de la práctica social de los sujetos de alfabetización; de su forma de expresar su saber popular y su cotidianidad, sus fiestas, sus diversiones, sus leyendas, sus devociones, su semántica, su sintaxis, su religiosidad (Freire, 1988); de su forma de vincularse al trabajo, y en términos generales, de su forma de producir y reproducir sus condiciones de vida y de sociedad.

Asimismo, se concibe que el analfabetismo es en lo fundamental, un problema estructural con implicaciones pedagógicas, que tiene su expresión en la imposibilidad de grandes sectores de la población de comunicarse en la sociedad por medio de la cultura letrada; además, es una forma de exclusión de la participación en la vida económica, social y política.

Se sostiene que el analfabetismo como problema estructural es, ante todo, la consecuencia del atraso en la solución de los problemas económicos y sociales de nuestros países y que está estrechamente vinculado al problema de la pobreza crítica en que vive un amplio sector de la población marginada, lo cual se traduce en la vida cotidiana, en una limitada incidencia del individuo en la sociedad.

Un aspecto importante a considerar, es que el analfabetismo no se entiende como un fenómeno homogéneo, sino que es un problema equívoco, que se expresa de manera particular y única, de ahí que cada experiencia educativa deberá realizarse en función del contexto social y en función de las particularidades históricas, sociales y culturales de los sujetos de la alfabetización.

En esta perspectiva se concibe

> a la alfabetización como una práctica social que tiene por objeto propiciar la comunicación entre dos culturas, el intercambio de saberes y el diálogo entre culturas, mediante el cual los sujetos de educación enriquecen sus propios saberes y su propia cultura, al tiempo que adquieren el dominio de la cultura letrada y desarro-

> llan las habilidades y destrezas (Cabrera, 1991), que les son significativas para lograr una mayor inserción en el medio en que realizan su vida cotidiana.

Esta nueva forma de concebir la práctica de la alfabetización implica una intencionalidad que persigue una mayor vinculación de los procesos educativos de los adultos con sus necesidades más sentidas y significativas como son los problemas del trabajo, de la producción, de la salud, la vivienda, la organización, la recreación y también que incorpore la cotidianidad, las experiencias de los adultos y el saber acumulado en su diario vivir.

El proceso metodológico como elemento de organización de las diferentes estrategias de aprendizaje se fundamenta en la participación, el diálogo, la crítica, la reflexión y la acción, como formas de apropiación del conocimiento.

En el marco de este enfoque, el sujeto pedagógico, entiendiéndolo como la relación dialéctica entre educando y educador, se caracteriza por la horizontalidad, la participación y el respeto mutuo que normará sus acciones al interior del proceso educativo, y con una clara tendencia a superar la verticalidad, el autoritarismo y la manipulación que se suelen dar en prácticas educativas tradicionales.

En términos generales, esta nueva forma de entender la teoría y la práctica de la alfabetización

> implica un proceso de conocimiento, de reflexión y de reinterpretación de la situación de los latinoamericanos, su historia, su cultura, su forma de concebir el mundo, de relacionarse, de aprender (haciendo), su lenguaje, sus ideas, sus opiniones; así como un instrumento de análisis sobre los problemas y situaciones a que se enfrentan en su vida cotidiana (Cabrera, 1991).

Cabe puntualizar que en el marco de estos lineamientos teórico-metodológicos, el CREFAL puede contribuir valiosamente en la búsqueda de nuevos caminos en el quehacer de la educación de adultos y en la lucha contra el analfabetismo de los países de la Región.

En esta lectura, cabría la posibilidad de asumir una política de trabajo desde la cultura de los sujetos de la alfabetización, orientada a promover de manera significativa el desarrollo de procesos de cooperación cultural entre los países de la Región, la preservación y enriquecimiento de los valores culturales y humanos de los sectores populares y una mayor articulación entre cultura propia y procesos educativos entre adultos.

Esto estaría articulado con el reto que el CREFAL deberá afrontar en el nuevo periodo institucional que se inicia, después de haber cumplido cuatro décadas (1951-1991) de servicio a los países de la Región, reto que debe definirse en estrecha relación con el proceso de búsqueda de alternativas a la crisis estructural que caracteriza a la Región, y en la perspectiva de contribución, para que los países de América Latina y el Caribe emerjan, en el escenario que se está confi-

gurando en la actual coyuntura mundial, con su propia identidad, autonomía política y económica y con su propio proyecto de vida y de sociedad.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

Después de haber esbozado en sus aspectos fundamentales las propuestas pedagógicas de la alfabetización, vinculadas con las diferentes coyunturas económico-sociales que se han venido dando en las últimas cuatro décadas en la Región, conviene hacer algunas precisiones finales.

En este sentido, las propuestas de la educación fundamental y funcional han sido las de mayor difusión en la Región. En el marco de sus postulados, se han realizado los mayores esfuerzos nacionales para procurar la alfabetización y la capacitación técnica de los recursos humanos que ha venido requiriendo el proceso de la industrialización y el modelo de desarrollo vigentes.

Sin embargo, la realidad ha evidenciado que a pesar del esfuerzo realizado sus postulados no han sido viables para lograr objetivos económicos y sociales; además, se han venido caracterizando por promover una acción integracionista y modernizante de la educación, en la medida que parten de criterios universalistas y homogéneos de la cultura y el saber, con una clara intencionalidad de integrar al individuo a los patrones culturales de los grupos dominantes, por considerarlos portadores de los valores de la civilización y de la modernidad de la sociedad.

La experiencia de la práctica educativa ha venido poniendo de manifiesto que la tesis de la modernización que plantea el desarrollismo, no propicia el logro de los objetivos del progreso y del bienestar, debido, en lo fundamental, a que se ha partido de una concepción tecnocrática del desarrollo y de una visión equivocada del sujeto de la educación, al plantear que la acción educativa estaría orientada a despertar actitudes favorables a la transferencia tecnología y a eliminar la resistencia de cambio de los sujetos de alfabetización.

El educando adulto es considerado como un ente que está atado a las tradiciones, es atrasado técnica y culturalmente, por lo que se justifica una acción educativa en el marco de una cultura superior y de la modernización, como requisito para el logro de los objetivos de la industrialización y el progreso.

Esta concepción de la práctica educativa, a su vez, ha estado atada a una visión lineal del desarrollo que plantea que los países de América Latina y el Caribe deben recorrer el mismo proceso evolutivo que el de los países centrales.

Pese a que muchos de los supuestos que han dado sustentación a la práctica de la alfabetización en el marco de la educación fundamental han mostrado su

inviabilidad, cabe subrayar que al procurar articular los procesos educativos con la planeación del desarrollo, se avanzó con respecto a las prácticas tradicionales en las que la educación de adultos y la alfabetización se consideraban bienes en sí mismos, en la medida que representaban una acción compensatoria y remedial a las deficiencias de educación formal.

En esta perspectiva, las propuestas de la educación liberadora y popular no sólo han constituido un valioso aporte al desarrollo de la teoría y práctica de la educación de adultos y de la alfabetización en la Región, sino también que las mismas constituyen la contribución más significativa del pensamiento social latinoamericano y caribeño al desarrollo de la educación como ciencia social.

Los aportes de estos enfoques se sitúan en la perspectiva de los sectores contestatarios o subalternos de la sociedad, opuesta a las concepciones y prácticas institucionales y reproductoras del *status quo*.

Sus prácticas están plenamente identificadas con los intereses de clase de los sectores populares. En igual medida, están orientadas al desarrollo de mayores niveles de conciencia política, de participación social y organización de los sectores populares o subalternos de la sociedad.

En este sentido, sus supuestos teórico-metodológicos se basan en los planteamientos de la teoría de la dependencia que se ha caracterizado por sostener que los problemas estructurales que aquejan a la Región están determinados, en lo esencial, por la forma como nos hemos vinculado con los países centrales, por como se establece la división internacional del trabajo, que condiciona que los términos del intercambio sean favorables para nosotros, lo cual se expresa en relaciones de dependencia y subordinación frente a los países centrales del capital internacional.

Las limitaciones de estas propuestas se pueden situar en que precisan de un mayor desarrollo teórico-metodológico y en los condicionantes estructurales de la sociedad latinoamericana y caribeña, que han sido factores para que no se dé el salto del ámbito de la micro-experiencia y a su canalización a niveles nacionales, en periodos coyunturales, como fue el caso del gobierno populista de Joao Goulart en Brasil, a principios de los 60, en la creada con los gobiernos domocráticos y socialistas de Eduardo Frei y Salvador Allende, en Chile, a finales de los años 60 y principios de los 70.

También se le dio amplia cobertura a estas propuestas con la coyuntura político-militar que se creó con el gobierno nacionalista de Valasco Alvarado en Perú, a finales de los 70 y principios de los 80, y con el sandinismo, proceso que duró más de una década. En esa etapa, la educación popular desempeñó un papel estratégico en la construcción de la nueva sociedad.

En este contexto, la actual coyuntura latinoamericana y caribeña, caracterizada entre otros aspectos por la crisis del proyecto de liberación nacional, cuya

expresión más concreta se da con la derrota electoral del sandinismo, la persistencia en el bloqueo a Cuba, y en la desarticulación del bloque socialista que constituía el marco estratégico de referencia a numerosas experiencias de educación liberadora y popular, determina que los sectores contestatarios o subalternos, replanteen los supuestos con los cuales se ha venido trabajando, esto es, se precisa de un proceso de redefinición de su propuesta educativa y de su proyecto de sociedad, de manera que la Región adopte una alternativa esencialmente latinoamericana y caribeña.

La alternativa más viable que se le presenta está dada en la tendencia integracionista que se está configurando en la Región, la cual está orientada a que América Latina y el Caribe emerjan en el nuevo escenario mundial con autonomía plena y con su propio proyecto económico y social.

El integracionismo, como alternativa a la problemática económica, política, social y cultural, es una posibilidad real que está íntimamente ligada a la democracia y a los procesos para su construcción. En este sentido,

> la consolidación creciente de fórmulas democráticas de gobierno y una mayor intencionalidad de integración y cooperación regionales, aparecen como elementos que prefiguran nuevos horizontes sociales y políticos. En los últimos años se ha asistido al surgimiento de múltiples iniciativas de integración y cooperación regionales, tales como el mecanismo permanente de consulta y concertación política integrado por el Grupo de los Ocho, acuerdos de integración bilaterales o entre grupos de países, la reactivación de los esquemas subregionales de cooperación (grupo andino, mercado común centroamericano, comunidad del Caribe) y también la creación e instancias de mediación para favorecer soluciones políticas negociadas ante posibles enfrentamientos y conflictos armados, como es el caso del Grupo Contadora y del Grupo de Apoyo (UNESCO-OREALC, 1989: 11).

En esta línea integracionista se expresaron los gobernantes iberoamericanos reunidos en Guadalajara, en la República Mexicana, el pasado julio del presente año, en donde se enfatizó la necesidad del integracionismo, en tanto constituye una base sólida para el logro de "nuestras aspiraciones de desarrollo económico, social, tecnológico y cultural [...] y para asegurar la inserción adecuada de nuestros países en un contexto internacional caracterizado por la innovación científica y tecnológica" (*La Jornada*, 1991: 24).

En dicha declaración se afirma lo siguiente: "Manifestamos la voluntad de contribuir unidos a un futuro común de paz, mayor bienestar e igualdad social. Estamos comprometidos con el desarrollo económico y social de nuestros pueblos, la plena vigencia de los derechos humanos, la ampliación de los cauces democráticos, el fortalecimiento de nuestros sistemas institucionales y el respeto de la norma del derecho internacional".

En el marco global de estos propósitos se inscribe la propuesta pedagógica del enfoque cultural de la alfabetización, desde la medida que se plantea con-

tribuir al desarrollo económico y social, desde la perspectiva de la cultura y el saber popular de los sectores populares. En este sentido, sus objetivos estratégicos están orientados al fortalecimiento de la democracia, la participación social, los derechos humanos y el fortalecimiento de nuestras instituciones e identidades nacionales.

BIBLIOGRAFIA

ARREDONDO Ramírez, Vicente. *Planeación educativa y desarrollo*. (Erájpani, No. 2). CREFAL, Pátzcuaro, 1990.

CABRERA, Onavis. "Los supuestos teórico-metodológicos del analfabetismo y de la alfabetización". (Mimeo). CREFAL, Pátzcuaro, 1989.

_____ . "Propuesta pedagógica para un enfoque cultural de la alfabetización". En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 13, No. 2, 1990.

_____ . "Crisis de los paradigmas integracionistas y modernizante de la alfabetización en la perspectiva del enfoque cultural". (Mimeo) CREFAL, Pátzcuaro, 1991.

CREFAL. *Educación fundamental. Ideario, principios, orientaciones, metodologías*. CREFAL, Pátzcuaro, 1952.

_____ . "Cursillo de Alfabetización". (Mimeo). 1958.

_____ . "La alfabetización funcional". (Mimeo). 1970.

_____ . *Informe final*. Segundo Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional en América Latina. CREFAL, Pátzcuaro, 1970.

_____. *9 de mayo. CREFAL, 1951-1991. 40 años al servicio de la educación en América Latina y el Caribe*. CREFAL, Pátzcuaro, 1991.

FREIRE, Paulo. "La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía". En: UNESCO/OREALC. *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 1988.

GAJARDO, Marcela. "Educación de adultos: de Nairobi a París" En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No. 5, México, 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.

LA BELLE, J. Thomas. *Educación no formal y cambio social en América Latina*. Nueva Imagen, México, 1980.

LA JORNADA, 21 de julio de 1991, México.

LATAPI, Pablo y Alfonso Castillo (Comp.). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina* (Retablo de Papel, No. 14). CREFAL, Pátzcuaro, 1985.

MEDINA, Guillermo. *CREFAL. Presencia y acción en América Latina y el Caribe*. CREFAL, Pátzcuaro, 1981.

OSORIO, J. (Coord.). *Educación de adultos y democracia*. Ed. Popular, OEI, España, 1990.

PIZARRO Rivera, Jorge. *Requerimientos culturales en la alfabetización*. OREALC/REDALF, 1989.

SORIA, Luis Eduardo. *Alfabetización funcional*. CREFAL, Pátzcuaro, 1967.

UNESCO. *Informe final* de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, 1972.

_____ *AIA: El año de la oportunidad*. UNESCO, París, 1972.

UNESCO/OREALC. *Proyecto Principal*. Santiago de Chile, 1981.

_____ . Plan de actividades a ser realizado por el CREFAL, con la cooperación técnica y financiera de la UNESCO/OREALC, durante el segundo Semestre de 1984 y el primer Semestre de 1985. *Documento final*. CREFAL, Pátzcuaro, 1984.

_____ . *Educación de adultos. Acción de la REDALF*. Santiago de Chile, 1989.

VIO GROSSI, Francisco. *Investigación en educación de Adultos en América Latina, evolución, estado, resultados*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1982.

YOPO PAIVA, Boris. *Apuntes sobre el desarrollo de la economía latinoamericana*. CREFAL, Pátzcuaro, 1982.