



APROXIMACIONES A LA ACCION ALFABETIZADORA DE AMERICA LATINA

Julio Salgado

Este artículo fue presentado en la XIII Reunión Técnica de Educación de Adultos del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE), llevada a cabo del 1 al 9 de octubre de 1987 en la ciudad de Buenos Aires. Dicha reunión tuvo por título "Reflexiones críticas en torno del Quinquenio de la Alfabetización de las Américas", y fue realizada como parte de las actividades de este quinquenio, establecido por la Asamblea General de la OEA en el año de 1985 con la finalidad de complementar y reforzar las acciones de alfabetización de adultos en la región latinoamericana y caribeña.

I. REFLEXIONES SOBRE LA ALFABETIZACION EN LOS EVENTOS INTERNACIONALES

1. De la magnitud del analfabetismo y la importancia de la alfabetización

En la IV Conferencia de Educación de Adultos realizada en París, en 1985, fue opinión generalmente compartida que la eliminación del analfabetismo sigue siendo en numerosos Estados Miembros, sobre todo en los países en desarrollo, el

reto educativo más importante que, en este fin del siglo XX, la educación de adultos, los gobiernos y las poblaciones del mundo entero deben aportar (UNESCO, 1985: 12).

Se destacó también la importancia de la alfabetización e incluso se insistió en que el trabajo alfabetizador debía ser prioritario en la educación de adultos.

La erradicación del analfabetismo y la importancia de la alfabetización viene siendo constante preocupación en las deliberaciones internacionales de educación de adultos.

La existencia de “45 millones de adultos analfabetos (28% de la población) y 11 millones de niños entre 6 y 11 años de edad (20%) que se encuentran al margen de la educación” se considera con alarmante dramatismo (UNESCO, 1980: 8).

Los firmantes de la *Declaración de México* (1979) reconocen que, dadas las características actuales de la distribución del ingreso no es posible que “el crecimiento económico produzca por sí solo la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades, la escolarización y la eliminación del analfabetismo”. Sin embargo, aún se tiene fe en que la educación pueda cumplir un rol destacado en la solución del problema. La lucha contra el analfabetismo se daría, entonces, desde la trinchera de la educación: ampliando los servicios educativos para lograr la escolarización plena de todos los niños y erradicando el analfabetismo entre los adultos antes del año 2000.

Sin embargo, como lo ha dicho el Director General de la UNESCO: “este doble objetivo sólo puede ser alcanzado si se tiene firme voluntad política de conseguirlo y siempre que las poblaciones interesadas asuman su propio destino”. He aquí la doble barrera que va más allá de las funciones propias de la educación: la voluntad política y la participación de las poblaciones interesadas. De más está decir que en el contexto latinoamericano estas dos barreras han sido difíciles de superar, y no se ve claro cómo podría la educación, por sí misma, llegar a traspasarlas. Poner en práctica, además, la educación como “parte integrante de las políticas de desarrollo global y multidimensional” (UNESCO, 1980: 9, 4, 3) sigue siendo un desafío en sociedades que aún mantienen sus formas tradicionales de educación y de desarrollo.

Se ha reconocido que, por efecto de la insuficiencia de los servicios educativos y la carencia de capacidad de organización y movilización de los sectores afectados por ella, el analfabetismo tiende a crecer cada vez más. Por lo cual, la *Declaración de México* es enfática al expresar que es necesario “dar la máxima prioridad a la atención de los grupos poblacionales más desfavorecidos, localizados principalmente en las zonas rurales y áreas suburbanas, los cuales exigen acciones urgentes y oportunidades diversificadas y acordes con sus propias realidades, con vista a superar las grandes diferencias que aún subsisten entre sus condiciones de vida y las de otros grupos.

Se reconoce, también, que hay que “otorgar atención especial a las zonas rurales, sobre todo a las comunidades indígenas, donde muchas propuestas y esfuerzos anteriores no han dado resultados satisfactorios” (UNESCO, 1980: 26).

Esa urgente necesidad de educación confiere a la alfabetización de los sectores marginados una máxima prioridad. Se pretende crear conciencia colectiva del valor de la alfabetización. La necesidad e importancia de la alfabetización surge así de la constatación de un hecho irrefutable: 45 millones de analfabetos en Latinoamérica. Lo que no parece tan evidente es si esos analfabetos consideran también la alfabetización como necesaria e importante.

Existen renovados esfuerzos por erradicar el analfabetismo en la Región, expresados en los diferentes planes nacionales. La alfabetización cuenta con la aceptación de los educadores latinoamericanos y se procura crear conciencia nacional para eliminar el analfabetismo en la década finisecular.

La relevancia de la alfabetización tiene también su espacio de reflexión en otros eventos significativos. Así, por ejemplo, se pueden leer juicios tales como:

Es un elemento integrante de toda educación de adultos para el proceso de reconstrucción nacional.

Es la piedra angular de la educación permanente.

[...] el progreso social, económico y cultural logrado por varios países que asisten a la Conferencia (de Tokio) se atribuyó a la eliminación total o casi total del analfabetismo.

[...] la supresión del analfabetismo constituye un factor clave para el desarrollo.

[...] es la motivación social la que mueve a las masas en lucha por la conquista de la alfabetización (UNESCO, 1972: 16, 19, 23).

Más adelante, en la Recomendación 16, hay un señalamiento significativo respecto a la importancia que se le asigne al problema: “el analfabetismo divide prácticamente la población en dos ‘mundos’ distintos, lo que pueda ser uno de los factores del escaso crecimiento económico, de tensiones sociales y de inestabilidad política no sólo en cada uno de los Estados, sino también en todo el mundo”.

Aunque la *Declaración de Nairobi* no incursionó específicamente en terrenos de alfabetización, no deja por eso de declarar enfáticamente su importancia y el lugar que le corresponde en la educación de adultos: “[...] la alfabetización está universalmente reconocida como un factor crucial del desarrollo político y económico, del progreso técnico y de los cambios socioculturales, y por eso debe formar parte integrante de todo plan de educación de adultos” (UNESCO, 1977a: 1).

Es importante insistir en que la relevancia que la *Declaración de Nairobi* da a la alfabetización no significa entenderla como una acción aislada y autónoma sino, al contrario, como insertada en un contexto global en el que una educación integral se adecúe a las necesidades e intereses de la población meta.

Ciertamente que desde esta perspectiva, la alfabetización cobra importancia como instrumento cultural. Todo programa de desarrollo debería “prever un elemento de educación de adultos incluyendo la alfabetización” (UNESCO, 1977a: 7).

La importancia de la alfabetización, en la perspectiva de la Conferencia de Montreal, surge de las necesidades imperiosas del rápido desarrollo que se detectaba. Una campaña de alfabetización era considerada como el aspecto “más importante y el más apremiante del problema más general de la educación de adultos” (UNESCO, 1963). La estrategia que se planteaba era una lucha simultánea contra el analfabetismo a través de las campañas de alfabetización y de atención a los adultos, a la vez que la incorporación de los niños en edad escolar al sistema educativo. Estrategia que se viene recomendando también en la línea de los trabajos del Proyecto Principal.

En general, la importancia de la alfabetización no está tanto en el interés de los analfabetos, sino más bien en los intereses educativos gubernamentales.

La preocupación por la erradicación del analfabetismo, en general, no ha tomado en consideración lo que ya la Conferencia de Montreal había señalado: “Es preciso subrayar en toda campaña de alfabetización, la importancia de la motivación, ya sea de orden religioso, económico o cultural. Sin motivación, los mejores métodos pueden estar condenados al fracaso” (UNESCO, 1963). Hasta ahora, la expresión en la Región ha sido que la mejor motivación es la voluntad política de los pueblos que han sabido movilizar todo el contingente de fuerzas vivas para derrotar el analfabetismo.

En todo caso, y por las circunstancias históricas, la alfabetización ha constituido un mundo cerrado en sí mismo. Con la alfabetización, se cierra una meta lograda o no. La llamada postalfabetización no siempre ha encontrado cabida en la planificación de la alfabetización y sólo aparece su figura desafiante frente a la inquietante pregunta ¿y después de la alfabetización, qué?

La importancia de la alfabetización ha sido tal que, aunque estrechamente ligada a la educación de adultos, se le ha distinguido de ella por el alcance y problemas peculiares que presenta. No ha pasado lo mismo con la salud, la recreación, la vivienda, el crédito agrícola o la asistencia técnica agropecuaria. Su mismo estatus de privilegio dentro de la educación de adultos la ha reducido prácticamente a una etapa terminal. Aunque ya en Montreal se dejaba sentir esta inquietud cuando se decía que “las campañas de alfabetización no son más que una etapa de un proceso más amplio. Otras formas de educación pueden preceder o seguir a esa etapa” (UNESCO, 1963: 20), la práctica educativa no ha estado siempre atenta a planificar esas etapas previas o posteriores. Bajar las tasas de analfabetismo y demostrarlo estadísticamente parece ser una tarea más que suficiente para satisfacer las demandas educativas de los adultos.

Es evidente que la alfabetización, como instrumento de desarrollo, se ubica en el etnocentrismo cultural de una sociedad que pone su fe en la primacía de la

cultura letrada. Se transfiere a la alfabetización un valor instrumental que no posee. Podríamos imaginar incluso un resultado exitoso de una campaña mundial de alfabetización al término de la cual no hubiera analfabetos, ¿serviría eso a los individuos alfabetizados si las grandes mayorías no tuvieran acceso a la educación posterior? ¿Serviría, además, a las transformaciones tecnológicas de la industrialización o al incremento de la productividad agrícola, si estos sectores sólo pueden acoger a grupos privilegiados?

La gran mayoría de los neoalfabetizados a través de esa campaña, regresaría al estado de analfabetismo por desuso, por lo que sería irrelevante pretender resolver el analfabetismo por la vía de la alfabetización. La desmitificación de la alfabetización en provecho de la educación de adultos podría conducir a nuevos esfuerzos educativos más eficaces que las campañas o programas alfabetizantes.

Aunque la declaración de principios de los eventos internacionales aboga por el respeto que se le debe a todo ser humano de proporcionarle las oportunidades de adquirir una cultura a partir de la alfabetización, no se concreta realmente este respeto ni los iletrados encuentran motivaciones suficientes para reclamar ese respeto.

Se ha fundamentado, también, la importancia de la alfabetización en la concientización que surgiría de ese esfuerzo. Sin embargo, si bien es cierto que la concientización puede llegar al reconocimiento de la realidad opresora y a la inquietud por transformarla, sin una salida de participación directa en el proceso de cambio, la concientización deviene un simple juego intelectual o una frustración ante la impotencia de no poder realizar las transformaciones.

Por otra parte, la estrategia basada en la alfabetización no parece ser completa, pero sí operacional para el estado actual de cosas en la Región. Ciertamente que la vía de las transformaciones estructurales no es un camino viable en las circunstancias históricas actuales de Latinoamérica, y por eso es que tal vez se miran las acciones educativas como estrategias accesibles al momento actual. Como lo apuntaba el Simposio de Persépolis: "La alfabetización, al igual que la educación, no es el elemento motor de la transformación histórica. No es el único medio de liberación, pero es un instrumento necesario de toda mutación social" (Simposio Internacional de Alfabetización, 1975: 36). Tal vez en este valor de instrumento necesario, pero no suficiente, puede descansar una estrategia de alfabetización. Aunque en esa misma insuficiencia está la respuesta para no aventurar posiciones ingenuas que llevarían a sobrevalorar el instrumento.

Sin embargo, ateniéndose al carácter dialéctico que conllevan los fenómenos, la vía educacional puede tener una significativa aportación. Así lo reconocía ya la Conferencia de Tokio al afirmar que

la educación es, a la vez, un producto de la sociedad y un factor que moldea a ésta última. Por consiguiente, los cambios en la sociedad y en los objetivos del desarrollo de la comunidad entrañan alteraciones en los sistemas de educación e inversamente, los fines de la educación suelen exigir reformas sociales, económicas, culturales o políticas. El deber de los educadores de adultos es reconocer y proponer esas reformas (UNESCO, 1972: 19).

No cabe duda que las tasas de analfabetismo han bajado históricamente cuando los gobiernos han abierto la base escolar a las nuevas generaciones. Pero no se podría pretender cubrir el universo total de los niños escolarizados con la infraestructura educacional existente en los países menos desarrollados. Por ello, un esfuerzo sistemático en ambos frentes, niños y adultos, parece más viable, sobre todo cuando se aprovechan los recursos disponibles y se proponen metas realistas.

Esta estrategia no es nueva, ya los participantes en la Conferencia de Montreal señalaban que la lucha contra el analfabetismo debía atender la educación obligatoria de los niños y las campañas de alfabetización para adultos. Hay, pues, una interdependencia entre ambos frentes, reconocida oficialmente.

2. De las estrategias para erradicar el analfabetismo

Una serie de estrategias y recomendaciones se han sugerido en las deliberaciones internacionales para lograr la eliminación del analfabetismo. Sin pretender mostrar un listado exhaustivo, se incluyen aquí algunas de esas medidas recomendadas, muchas de las cuales ya han sido puestas en práctica en las acciones alfabetizadoras: creación de una conciencia nacional ante el analfabetismo; movilización de recursos concertados estatales y privados; creación de un organismo conductor de la alfabetización; utilización de la infraestructura educativa y de los recursos humanos existentes; formación y seguimiento de alfabetizadores; atención a poblaciones prioritarias; respeto por los valores culturales; uso de la lengua nativa; uso de métodos y materiales adecuados; programación de la postalfabetización en la línea funcional; apoyo de centros universitarios y de investigación; diversificación de objetivos y estrategias según los diferentes grupos, los niveles de desarrollo y las situaciones socioculturales; descentralización administrativa de los programas; diferenciación del material educativo según los destinatarios regionales o locales; realización de las sesiones de alfabetización durante las horas de trabajo de los analfabetos y sin ninguna reducción sistemática de salario; mantención de un fondo mundial para la alfabetización por parte de los países industrializados; contenidos determinados de acuerdo a las propias costumbres de las comunidades, a su propio estilo de vida y a sus necesidades específicas tales como ellas las ven y las experimentan; incorporación de

las campañas o programas de alfabetización a los planes nacionales de educación; creación de un ambiente propicio para la alfabetización tanto a nivel masivo como grupal; empleo de los medios de comunicación de masas como vías de sensibilización de la opinión pública; jornadas de alfabetización para estimular e informar a amplios sectores de la sociedad; formación de un comité internacional y/o nacional compuesto por personalidades eminentes que cooperaren con su prestigio a persuadir a la colectividad nacional de la inquietante necesidad de la eliminación del analfabetismo; incorporación de todas las fuerzas organizadas de la comunidad nacional y de todos los hombres de buena voluntad en un despliegue de esfuerzos mancomunados para acelerar la eliminación del analfabetismo; motivación de los analfabetos en torno a las ventajas de la alfabetización para el perfeccionamiento de los métodos de trabajo y el mejoramiento del nivel cultural; realización de estudios previos de investigación sobre el medio social, el nivel económico y cultural, y la clase de experiencia personal y profesional de los educandos, como asimismo estudios evaluativos durante y al término del proceso de alfabetización; mantención de datos estadísticos, administrativos, residuales y censales; publicación a nivel internacional de estos estudios; creación de centros de investigación y formación en varias regiones; difusión del directorio de personas calificadas en el campo de la alfabetización; establecimiento de un servicio social nacional; ataque progresivo y tenaz que destruya los bolsones de analfabetismo de mayor incidencia por región o localidad; avanzada frontal contra el analfabetismo integrando la alfabetización al plan general de educación del país; vinculación de la alfabetización a proyectos productivos y a programas de desarrollo; eliminación del analfabetismo a través de programas sostenidos y metódicos; opción por estrategia en función de las sociedades políticas vigentes en la región y de los espacios educativos en cada una de ellas.

Varias de estas y otras formas de acciones estratégicas han sido puestas en práctica en Cuba como en Nicaragua, en México como en Colombia, con resultados diferentes. La movilización popular de masas no parece responder tanto a la aplicación de estrategias, sino a la voluntad política que permita hacer efectivas esas estrategias. Desde el punto de vista de la estructura operacional de los programas de alfabetización, se ha sugerido disponer de una coordinación y una organización más flexible y dinámica. Se han propuesto redes de cooperación regional y subregional así como mecanismos de descentralización y de desconcentración de servicios técnicos y administrativos.

Aunque existe consenso en que la decisión sobre los programas de alfabetización depende de cada entidad nacional, se ha determinado la necesidad de disponer de un órgano estable y representativo que coordine las acciones. También se vio la necesidad del agrupamiento de países para facilitar la tarea ya sea por regiones, por situación geográfica, por agrupamientos ya existentes o por problemas comunes. Incluso en la tarea nacional, se ha recomendado la creación de un organismo especializado que tome a su cargo la conducción nacional de la alfa-

betización en forma descentralizada e intersectorial. También se ha propuesto la convocatoria y movilización concertada de recursos estables, privados, comunitarios y populares procurando un bajo costo en la acción alfabetizadora, el aprovechamiento de la infraestructura educativa y la nuclearización de la educación, modernizando así la gestión y el proceso de decisiones.

Con ciertas reticencias, pero con mayor convicción, se va gestando paulatinamente un proceso de acercamiento y de colaboración fructuosa entre las instituciones gubernamentales y las no gubernamentales dedicadas a la educación de adultos.

Ya la *Declaración de Nairobi* había concebido la educación como una tarea conjunta de autoridades públicas y de instituciones, organismos y asociaciones tanto patronales como de trabajadores (UNESCO, 1977a: 7, 12-13). Además, había propuesto establecer y desarrollar una red de organismos que respondiera a las necesidades de la educación de adultos y que fuera lo suficientemente flexible para adecuarse a las diferentes situaciones.

Más aún, la *Declaración de Nairobi* estima que

en todos los niveles, internacional, regional, nacional y local deberían establecerse: a) estructuras o procedimientos de consulta competentes en materia de educación de adultos; b) estructuras o procedimientos de consulta, de coordinación y de armonización entre esas mismas autoridades públicas, los representantes de los adultos en formación y la totalidad de los organismos que llevan a la práctica programas de educación de adultos o actividades encaminadas a favorecer el desarrollo de esos programas (UNESCO, 1977a: 17).

Se advierte claramente el propósito de la *Declaración de Nairobi* de establecer instancias de coordinación a todos los niveles y en todos los planos, a las cuales les confiere tareas específicas para favorecer el buen funcionamiento de la educación de adultos. La unidad de objetivos en la pluralidad de acciones tanto gubernamentales como no gubernamentales pareciera ser el criterio general de la *Declaración* en el campo de la coordinación y de la organización.

Conocidos son los esfuerzos actuales de las organizaciones no gubernamentales por constituir redes nacionales y regionales que posibiliten la cooperación horizontal para la difusión, intercambio, investigación de necesidades, de recursos, etc. El sector gubernamental podría beneficiarse de las experiencias de esa práctica educativa.

3. De los alfabetizadores

En relación con los alfabetizadores, se advierte desde la Primera Conferencia, en Elsinor, una tendencia a considerarlos como educadores de adultos

y a proponer una capacitación previa y durante el servicio de sus funciones educativas.

Desde esa perspectiva, la Conferencia tiene también una posición muy clara al definirse partidaria de los círculos de estudio y del trabajo de grupos: “El grupo tiene su coordinador que no necesita ser maestro profesional” y más adelante agrega:

La formación de coordinadores para la educación de adultos es un asunto de esencial importancia, puesto que el éxito de cualquier programa educativo generalmente depende de ese líder. Pero esos coordinadores de educación de adultos no necesitan ser maestros profesionales, pero sí deben recibir una formación especial. Este entrenamiento debería combinar la teoría con la práctica (UNESCO, 1949: 26).

El coordinador de esos círculos de estudio no requiere ser maestro en el sentido tradicional de la educación verbalista, porque se trata de “una forma organizada de autoaprendizaje en pequeños grupos de personas que siguen estudios teóricos y prácticos en común, sobre un tema dado y de acuerdo a un plan definido” (UNESCO, 1949: 23).

Como se observa, el educador es un líder del grupo y tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje entre adultos. Su capacidad es esencial para que cumpla eficientemente sus funciones educativas. Podríamos inferir de este enfoque que en el caso de ser requerido un alfabetizador en un determinado círculo de estudios, éste debería ser conductor, guía, orientador, líder, en vez de transmisor de contenidos.

Un perfil similar se advierte en los documentos referidos al Proyecto Principal. También allí se dice que un educador debe actuar como promotor del desarrollo de la comunidad, como guía de los educandos, como vínculo entre las esferas de la educación y del trabajo, y con eficiencia en las acciones en las zonas marginadas. La formación de este educador también tiene que combinar teoría y práctica. Tales requisitos surgen de la concepción del educador como elemento clave en el desarrollo de la calidad de la educación.

Se espera del educador que “esté capacitado moral, social, científica y profesionalmente para concebir y llevar a la práctica los cambios en la educación” (UNESCO, 1980: 10). Además, se considera conveniente que la formación del educador esté basada en conocimientos y experiencias comunitarias que le permitan sensibilizarse y comprender la realidad y la problemática nacional. Esta formación de teoría y práctica es una interesante aportación en la capacitación de educadores. Por otra parte, se ha dicho que la educación no sólo debe transmitir conocimientos o técnicas, sino también valores humanos, por lo cual habría que suponer que el educador debería estar habilitado para manejar esa doble dimensión educativa.

La práctica ha mostrado que el personal que labora en la educación de adultos requiere una capacitación no sólo al iniciar sus actividades, sino en el ejercicio

de las mismas. Sobre todo, considerando que el gran contingente de ese personal no ha recibido una formación sistemática como educador de adultos.

Las exigencias señaladas para el ejercicio de educador de adultos se expresan claramente en estas características: competencia, conocimientos, comprensión y actitudes especiales y propias para esas tareas. La *Declaración de Nairobi*, destacando esas exigencias, hace notar la conveniencia de que se contrate “cuidadosamente al personal de educación de adultos, cualquiera que sea la función que desempeñará (UNESCO, 1977a: 13-14). Es evidente que esa recomendación no parece ser práctica vigente en la Región.

4. De la lengua en que se debe alfabetizar

Por lo que respecta a la lengua en que se debe alfabetizar, las reflexiones son claras y terminantes. En la Conferencia de Tokio “se insistió en la conveniencia de llevar a cabo la labor de alfabetización en los idiomas locales” (UNESCO, 1972: 12). Más taxativa aparece la *Declaración de Nairobi*: “Por lo que se refiere a las minorías étnicas, las actividades relativas a la educación de adultos deberían permitirles expresarse libremente, educarse y hacer educar a sus hijos en su lengua materna; desarrollar su propia cultura y aprender otros idiomas además de la lengua materna” (UNESCO, 1977: 9).

Por su parte, la *Declaración de México* reconoce que es necesario adecuar la organización y la administración de la educación a las nuevas exigencias, especialmente en lo referido a la descentralización y a las características culturales de cada pueblo. En este último caso se llega incluso a recomendar la incorporación de la enseñanza de las lenguas autóctonas en los programas educativos. Es este un paso trascendental en la reflexión sobre este tema. Se busca así reivindicar el valor de las lenguas nativas en un continente que no sólo habla el idioma de los conquistadores. Se trataría, entonces, no sólo de que los indígenas aprendan la lengua oficial vigente de los mestizos, sino que también éstos puedan comunicarse con aquellos en el idioma de la comunidad indígena.

El problema de la castellanización, tan difundido en los países latinoamericanos de habla hispana, se vería superado si se tomaran en consideración las orientaciones dadas en estas deliberaciones. Sobre todo habría que tener muy presente que la unidad nacional no pasa por la asimilación o la uniformidad cultural, sino por el respeto a la diversidad o pluralidad cultural. Esa preservación y revaloración de la cultura autóctona es propiciada por la Reunión de Quito incluso cuando recomienda capacitar a los docentes “en los lugares ricos en patrimonio cultural” (UNESCO, 1981: 29).

La alfabetización en lengua nativa está registrada, pues, como respeto a los valores culturales de los indígenas. La identificación cultural, a través de la lengua, presupone la elaboración de material apropiado como reflejo de la cultura nativa, como asimismo capacitación de personal idóneo bilingüe. Se supone que ese respeto a la cultura indígena tendría que hacerse extensivo a toda actividad de la educación de adultos como ya lo proclamaba la Conferencia de Nairobi en 1976. Este reconocimiento al pluralismo policultural corrobora y reivindica el derecho de las etnias a desarrollar su cultura dentro de la sociedad global, a la vez que amplía el campo de acción de la educación indígena. A partir de esas aseveraciones, queda todo un amplio espacio por cubrir en la educación indígena. Poner en marcha un programa de esta naturaleza, significa ensanchar una línea de educación de adultos que se ha ido abriendo paso con ingentes dificultades.

En aras de la unidad nacional, se ha ido forjando el supuesto derecho de la lengua oficial a imponerse sobre las lenguas indígenas. No obstante, algunas de éstas han sabido sobrevivir en la tradición oral. El uso de la lengua materna en la educación indígena (aunque en carácter de puente para la educación oficial) podría servir, sin embargo, de medio también para la consolidación de las etnias. En este sentido, los espacios educativos que se abren a través de la educación oficial bien pudieran ser canalizados en beneficio de la educación indígena. Porque si bien es cierto que el tema en la reflexión latinoamericana se ha ido perfilando hacia la alfabetización en lenguas maternas como transición hacia el idioma oficial, la Conferencia de Ministros en México (1979), que ha dado pauta para la política oficial del Proyecto Principal, llega a recomendar la incorporación de la enseñanza de las lenguas autóctonas en los programas educativos. El centro de interés se desplaza, entonces, desde el propósito de que los indígenas aprendan la lengua oficial, hacia la conveniencia de que los mestizos aprendan la lengua indígena. Desde este contexto, la polémica que hasta nuestros días se ha venido generando como contestación a la castellanización, podría irse superando si se buscan cauces de operacionalización de las declaraciones oficiales.

Por lo que atañe a la reflexión latinoamericana sobre el tema que nos ocupa, podríamos señalar, por una parte, que se advierte una tendencia constante: la alfabetización en lengua materna como transición a la lengua oficial. Por otra parte, dentro del contexto del Proyecto Principal se maneja un concepto diferente que se anuncia más en la línea de Tokio y Nairobi; no sólo la alfabetización, sino toda la educación indígena en lengua materna como forma de desarrollar la cultura autóctona.

No obstante, la batalla más recia por ganar para la causa de la educación indígena no es tanto la definitiva implantación de las lenguas locales en la práctica educativa, sino el desarrollo de su cultura, libre de la invasión cultural de la sociedad dominante que penetra mediante los textos escritos en lenguas locales. Aunque la *Declaración de Nairobi* va más allá en el reconocimiento de las

culturas diferentes, llegando a precisar que “cada individuo es portador de una cultura que le permite simultáneamente ser educando y educador en el proceso educativo en que participa” (UNESCO, 1977: 5), quedaría por comprobar la permisividad de este principio en la práctica educativa con adultos en general y con comunidades indígenas en particular.

II. ALGUNAS APORTACIONES DE LA REFLEXION SOBRE LA ALFABETIZACION

1. El analfabetismo no es sólo un problema educativo

Es evidente que la reflexión sobre la alfabetización dispone de un importante acervo, del cual este documento sólo muestra una síntesis. Sin embargo, no habría que estar tan optimista en la creencia de que lo declarado e incluso practicado pudiera significar un notable avance en la erradicación del analfabetismo.

¿Podrá cubrirse la meta de atender a todos los analfabetos en el transcurso de estas dos últimas décadas finiseculares? Si tomamos solamente en consideración el aumento progresivo de la población, la capacidad gestora de las agencias educativas, la carencia de motivaciones reales de los analfabetos y la voluntad política de llevar a cabo la empresa en cada país latinoamericano, podemos anticipar que los resultados tendrán un dudoso éxito relativo.

El analfabetismo no es sólo un problema educativo. Es el resultado de todo un sistema de dominación que va reproduciendo analfabetos absolutos, funcionales o por desuso. De tal modo que el problema debería plantearse a otras instancias de poder que pudieran realmente destruir los gérmenes del analfabetismo y no responsabilizar a la alfabetización o a la educación de la solución del problema. Por eso las estrategias de tipo educacional, socioeconómico o cultural planteadas no han sido ni son suficientes por sí mismas para destruir los gérmenes del analfabetismo. Lo que puede ser destruido por una u otra estrategia se va reconstituyendo en el mismo quehacer de la sociedad. Y, sin embargo, en nuestras sociedades latinoamericanas y caribeñas, la vía educativa parece ser el único camino viable y permisible por el momento para atacar el analfabetismo.

No están ausentes de las deliberaciones los diferentes “problemas sociales” que afectarían la alfabetización: la pobreza crítica, los bajos índices alimentarios, las viviendas inadecuadas, el trabajo de menores, la salud deficitaria, el pobre ambiente cultural prevaleciente, las grandes tasas de repitencia y deserción, el éxodo rural, el desconocimiento de las implicaciones pedagógicas y culturales que tiene el uso de la lengua oficial en comunidades de lengua nativa, el número insuficiente de escuelas, los grados incompletos, la ausencia de una base crítica de

investigación educativa, la falta de información acerca de las necesidades educativas básicas a nivel personal y comunitario, etc. El rol limitado de la educación en general y de la alfabetización en particular en el proceso de transformaciones sociales sugiere la necesidad de generar una voluntad política que dinamice esos procesos.

Los reconocimientos de las deficiencias no son suficientes. No basta con reconocer que hay sistemas de enseñanza inadecuados para la población beneficiaria, que hay desajustes entre educación y trabajo, que la educación no está vinculada al desarrollo planificado del país, que la organización y administración de los sistemas educativos son deficientes o que conservan un gran poder centralizador (y lo que se dice de la educación en general es válido también para la de los adultos). Son hechos irrefutables que han marcado toda una trayectoria en el acontecer educativo latinoamericano.

Son importantes, sin embargo, estos reconocimientos por provenir de autoridades vinculadas al acontecer educativo y político de los países latinoamericanos. Reconocer, por ejemplo, la importancia de una vinculación más estrecha entre la educación y el trabajo; las desigualdades en la distribución de las oportunidades de educación, “que así como el sistema productivo se ha conformado para satisfacer el consumo de los grupos de personas de más altos ingresos, el sistema educativo está reproduciendo una estructura similar, adaptándose a los grupos de mayor capacidad para obtener satisfacción de sus demandas de educación” (UNESCO, 1980: 8-9); reconocer la alienación cultural sobre todo por la escasa valoración que se hace de los rasgos culturales autóctonos, son reconocimientos que podrían generar, en voluntades políticas decididas, un giro significativo en el tratamiento de la educación.

En todo caso, la alfabetización es reconocida como un ingrediente educativo indispensable de cualquier programa o proyecto nacional de desarrollo y un primer tramo de la educación permanente.

Es importante también destacar el logro de un nivel de reflexión que muestra una ideología progresista la cual podría rendir interesantes dividendos de ser acogida por la voluntad política de los gobiernos latinoamericanos. Significativa es la declaración de que “la Región requiere cambios estructurales” o bien de que “la mera oferta de servicios no es suficiente para lograr la transformación educativa”. Es interesante también señalar que en opinión de los participantes “el desarrollo es un proceso integral con componentes sociales tanto o más importantes que los económicos” o también que es necesario asegurar la plena igualdad de oportunidades para todos (UNESCO, 1981: 18, 19, 38).

Eliminar, reducir o erradicar el analfabetismo constituyen las palabras claves que orientan los programas de alfabetización. A pesar de los renovados esfuerzos “por enfrentar el aún grave problema del analfabetismo” se advierten todavía “las repercusiones del mantenimiento de sus actuales índices en algunos países de la

región". Esta situación de analfabetismo constituye "un verdadero atentado al derecho que les asiste de educarse" (UNESCO, 1983: 17, 15). Como hemos señalado, la Reunión no quedó sólo en la clásica consideración de la alfabetización como un derecho del individuo, sino que propició "una igualdad de oportunidades reales de aprendizaje".

Las diversas formas y procedimientos para encarar el analfabetismo evidencia la opción de los países de la Región por la alfabetización en sus planes educativos. Y aunque se reconoce el leve descenso de los índices de analfabetismo a través de las diferentes campañas, se busca más bien reestructurar o reorientar las acciones de las instituciones dedicadas a tales campañas para integrarse al cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal.

2. Intereses gubernamentales *versus* realidad vivencial del educando

Es peculiar la estrategia del Proyecto Principal puesto que se deja a "cada país que lo formule en función de sus características educacionales, culturales, económicas y sociales concretas, manteniendo sus objetivos fundamentales" (UNESCO, 1981: 26). Lo que parece un principio consecuente con la responsabilidad que cada Estado debería asumir para resolver sus problemas educacionales, en la práctica se dificulta en cierta medida por no contarse con la suficiente voluntad política no tanto para llevar a cabo un proyecto nacional inspirado en los objetivos fundamentales del Proyecto Principal, sino más bien para generarlo a partir de la realidad nacional. Ciertamente que la incorporación del Proyecto a los planes de desarrollo de cada país constituye una aspiración reiterada. Coordinar esos esfuerzos en la práctica significa superar las dificultades casi insalvables en los esquemas de sociedades basadas en estructuras tradicionales.

En esa misma estrategia de plantear que cada país forje su propio proyecto educativo basado en los objetivos fundamentales del Proyecto Principal, estriba la fuerza y la debilidad del mismo. La primera, porque de haber voluntad política para realizarlo, sería una poderosa palanca de desarrollo educativo que podría lograr los objetivos en las metas y plazos fijados con la cooperación de los organismos internacionales dispuestos a colaborar en esta magna tarea. La segunda, porque de no plantearse iniciativas desde las esferas gubernamentales, se desperdiciaría la oportunidad de encarar un problema educativo que se viene arrasando por años. Por consiguiente, es importante reiterar que la puesta en marcha del Proyecto Principal requiere de la

decisión política de cada gobierno involucrado y que dicho Proyecto configure una suerte de nueva realidad en términos de estrategias, recursos, decisiones y realizaciones que suponen tanto una movilización nacional de acciones a lo largo del proceso

que lleva a alcanzar objetivos que se han fijado, como la puesta en marcha de una práctica innovadora que permita utilizar recursos nuevos, logrando así superar los problemas centrales y las limitaciones tradicionales.

Aunque en el estado actual del Proyecto se intentan algunas acciones de parte de los países, el devenir de los acontecimientos señalará si esta iniciativa marcó una época transcendental en la educación continental o bien si fue otra aspiración más que no logró cristalizar.

Una concepción alternativa de la alfabetización se impone frente a las circunstancias históricas de las sociedades latinoamericanas. La pretendida pléyade de analfabetos que esperan ser alfabetizados no parecen tan pasivamente dispuestos a esperar la alfabetización, sino más bien orientan su praxis en otros proyectos educativos que van forjando el acervo de su cultura popular. Por otro lado, las autoridades gubernamentales parecen poco dispuestas a ampliar el acceso masivo a la educación de adultos. En tal contexto, la educación de adultos haría mejor en incorporarse a la praxis educativa de las comunidades que en imaginar estrategias de alfabetización para cubrir el universo analfabeto.

Una posición diferente en que la alfabetización no se enfoca desde las exigencias de la sociedad o del gobierno ni significa incorporación de los analfabetos a la cultura letrada ni una erradicación del analfabetismo, ni se concibe tampoco como una campaña ni como un programa hacia el analfabeto, también se encuentra documentada en las reflexiones latinoamericanas. El centro de interés es el educando adulto. La alfabetización es una de las varias herramientas que podrían ponerse a la disposición de la educación del adulto. El analfabeto no es un concepto peyorativo ni estigmatizante como tampoco la alfabetización es un concepto redentor ni un rescate de la oscuridad de la ignorancia.

En el pensamiento de la Conferencia de Elsinor, la alfabetización no es indispensable para iniciar programas de educación de adultos, puesto que

Las comunidades que no tienen mucha instrucción pueden aprender mucho de las demostraciones visuales, del cine, de las proyecciones fijas, de las fotografías, de los programas radiales, de las conversaciones individuales, de los clubes, de discusión y de otros medios que no requieren la lectura. No es necesario esperar que sepan leer y escribir para iniciar un programa de educación de adultos (UNESCO, 1949: 15).

La importancia que pudiera tener la alfabetización estaría en función de los requerimientos de los propios educandos. Es esta posición la que le da a esta Conferencia una singular actualidad. Estructurar un programa de adultos sobre la realidad vivencial de los educandos tendría un enfoque diferente a la aplicación de programas basados en el interés de las agencias educativas. Las estrategias operacionales a partir de esos dos diferentes enfoques mostrarían acciones específicas divergentes. La importancia de la alfabetización tendría entonces diferentes acentos al aplicar uno u otro enfoque. La importancia de la alfabetización para la Conferencia de Elsinor estaría en la propia dinámica motivacional del educando.

Esta misma necesidad instrumental de la alfabetización apunta a la concepción del analfabeto como un individuo que carece del conocimiento de la lectura. Sin embargo, el analfabetismo del individuo no sería un obstáculo para utilizar los servicios que pudiera ofrecerle la educación de adultos en otras áreas a través de instrumentos no escritos.

La insistencia de la Conferencia de Elsinor en el sentido de que la educación de adultos tiene como tarea la satisfacción de necesidades y aspiraciones de los adultos en toda su diversidad, tal vez podría ser motivo de actual reflexión para la puesta en duda de la validez de los programas de alfabetización masiva centrados en los intereses gubernamentales.

Para esta Conferencia es obvio que “no se debe empezar con programas prefabricados o dividiendo el conocimiento en materias separadas al estilo escolar, sino que se debe partir de situaciones concretas, de problemas reales que la gente de algún modo tenga que resolver” (UNESCO, 1949: 4).

Este enfoque ha sido retomado posteriormente en la reflexión de la educación popular. Las organizaciones no gubernamentales tienen interesantes experiencias que aportar al desarrollar sus acciones a partir de las necesidades e intereses de los analfabetos.

El concepto de alfabetización se impregna de una dimensión diferente que ya en el Simposio de Persépolis se expresaba así: “si el mundo entero estuviera alfabetizado, no pasaría nada en particular si se tratara de una alfabetización nominal, pero se producirían cambios decisivos con hombres alfabetizados críticamente y capaces de transformar la idea en acto” (*cf.* UNESCO, 1975: 13).

La importancia de la alfabetización no estaría en que fuese un instrumento en función de cualquier tipo de desarrollo, sino en ser una herramienta catalizadora de transformaciones estructurales. En la reflexión de Nairobi esa importancia se traduce en reconocer a la alfabetización como un factor crucial del desarrollo político y económico, del progreso técnico y de los cambios sociales.

Por otra parte, la Reunión de Santa Lucía reconoció que

la alfabetización no puede operar independientemente, sino ligada a un esfuerzo integral que va más allá de lo educativo, que forma parte de la lucha contra la pobreza y la injusticia y que puede llegar a constituir un símbolo poderoso y vivido de la empresa nacional por un desarrollo y una sociedad justas (UNESCO, 1983: 17).

Por lo menos, en esta cita se expresa claramente que la alfabetización no es un proceso independiente. Este enfoque constituye ya un patrimonio común en las reflexiones de los educadores. Más aún, se evidencia el analfabetismo como efecto de otros procesos socioeconómicos y políticos que el Simposio de Persépolis dejó en claro; asimismo, la Reunión de Santa Lucía no vaciló en señalar la necesidad de cambios estructurales de la sociedad como forma de erradicar al analfabetismo:

En este sentido hubo intervenciones que al reconocer la existencia del analfabetismo como un resultado de factores de tipo económico, cultural y político que constituyen parte de una misma realidad global, señalaron como indispensable para su erradicación, la transformación también global de esa realidad; por ello, la decisión y la voluntad política de gobernantes y la activa participación de los diversos grupos sociales, fueron presentados como esenciales para el logro de este objetivo (1983).

Es significativo que la Reunión reiterara un criterio señalado ya por la Conferencia de Tokio al mostrar “cómo un contexto de grandes cambios sociales determina las características de sus procesos educativos y cómo éstos a su vez pueden ser un elemento esencial de cambios” (1983: 15). Así se reafirma la interacción sociedad-educación como un todo y no como elementos independientes o de acción unilateral.

Por otra parte, se va haciendo cada vez más difundida la idea de que el analfabetismo es consecuencia y no causa del desarrollo. “La causa fundamental de la permanencia del analfabetismo reside en el estado de injusticia social y económica”, había afirmado la Federación de Popayán en 1973. Y es significativo que en 1979 en la Conferencia de Ministros en México se planteara a los participantes la interrogante sobre “si los valores y normas que el sistema económico demanda y que el sistema educativo inculca no están favoreciendo la reproducción de estructuras económicas y sociales que perpetúan un sistema injusto de convivencia” (p. 5).

En este contexto, la alfabetización tiene un carácter estructural, por lo cual el analfabetismo sería una consecuencia del empobrecimiento cultural. Es explicable también que en esta dimensión la alfabetización no se conciba sólo como la simple adquisición de la lectoescritura y el cálculo, sino que se reconozca el valor fundamental que tendría en un proceso de cambios sociales al propiciar la transformación de las mentalidades haciendo del sujeto de la educación, actor crítico de su sociedad. La eficacia de la alfabetización dependería de las funciones políticas e ideológicas que podría asumir en el conjunto de acciones emprendidas en un determinado proyecto social.

La *Declaración de Persépolis*, llegó a la conclusión de que el aumento del número de analfabetos “refleja el fracaso de las políticas de desarrollo indiferentes al hombre y a la satisfacción de sus necesidades esenciales” (1975: 35). Por otra parte, se reconoció que cuando la alfabetización responde a las necesidades fundamentales del hombre y se hace funcional a la realidad vivencial, cobra interés y produce frutos significativos: “Los interesados se sentirán más motivados en la medida que se dé a cada comunidad la posibilidad de realizar ella misma el proyecto de alfabetización” (1975: 37).

La *Declaración de Persépolis* llegó aún más lejos al afirmar que “La alfabetización, al igual que la educación en general, es un acto político. No es neutra, puesto que revelar la realidad social para transformarla, o disimularla para conservarla, son actos políticos” (1975: 36).

La alfabetización adquiere singular importancia desde esta perspectiva al ser concebida como un acto político y al ser entendida como un proyecto propio de las comunidades. Su realización depende de la existencia de estructuras económicas, sociales, políticas y administrativas favorables. La voluntad política de hacer efectiva la participación de los adultos analfabetos en los asuntos de la cosa pública abonaría un campo propicio para la proyección de acciones alfabetizadoras desde la perspectiva de las comunidades.

Desde la perspectiva de Elsinor, se abre un campo de acción relevante para la educación no formal a partir de las culturas orales. Tal vez no se ha valorado suficientemente la importancia que tienen estas consideraciones en la educación indígena y/o campesina latinoamericanas. Comenzar por la alfabetización en situaciones estructurales de sociedades no aptas para la continuidad del proceso educativo parece no ser el camino más viable. Tampoco parece serlo en comunidades que no requieren saber leer ni escribir para poner en marcha sus mecanismos internos de supervivencia. Buscar otros instrumentos más eficientes para las circunstancias históricas apremiantes podría ser un interesante proyecto que va más allá de la simple alfabetización y que desplegaría un amplio abanico de posibilidades a la educación de adultos. Elsinor ha mostrado un derrotero posible, lo importante es abrir más brecha por esa vía.

En este enfoque, la alfabetización es una herramienta que se incorpora cuando es solicitada por los intereses y necesidades de los grupos organizados de base de las comunidades. La educación de adultos tiene otros campos que desarrollar sin privilegiar la alfabetización.

También es notorio el interés por considerar al hombre como centro del desarrollo y no como objeto del mismo. De tal modo que el propósito de la educación sería lograr una formación integral del individuo tanto para su desarrollo personal como de la sociedad, por una parte, y elevar el nivel de vida de los grupos marginados vinculando educación y trabajo, por otra, incluyendo un tipo de educación para el pleno empleo, “para la promoción política de las grandes masas hasta hoy marginadas y para su incorporación a los procesos económicos y sociales con vistas a la superación de las disparidades prevalecientes” (UNESCO, 1981: 19).

El sujeto de la educación es el propio educando adulto, es por eso que

La capacitación económica, social y política de los adultos debe comenzar por sus actividades diarias y sus necesidades básicas. No puede ser impuesta por instituciones en las que las personas carezcan de libertad de expresión y de la posibilidad de organizarse por sí mismas en la forma que ellos deseen (UNESCO, 1949: 13).

Como vemos, la tendencia de la teoría explícita es la participación de la colectividad en su proceso educativo, diferente de la teoría en uso que impone los currículos en una flagrante violación de la realidad cultural. No podemos

desconocer la importancia que tienen estas recomendaciones para la educación de adultos. En la medida en que se practiquen, podrían tal vez constituirse en un sistema propio de educación de adultos basado curricularmente en las características, necesidades, intereses, aspiraciones y valores culturales de este Continente Americano “sin intentar trasplantar modelos que, lejos de corresponder a las peculiaridades y necesidades de los respectivos países, pueden contribuir a reforzar situaciones de dependencia y alienación” (UNESCO, 1980: 10).

BIBLIOGRAFIA

- UNESCO. International Conference of Adult Education, Elsinor, Denmark, 1949. *Summary Report*. UNESCO, Paris, 1949.
- _____. Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos, Montreal, 1960. *Informe final*. ("Estudios y documentos de educación" 46). UNESCO, París, 1963.
- _____. Tercera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos, Tokio, 1972. *Informe final*. UNESCO, París, 1972.
- _____. Simposio Internacional de Alfabetización, Persépolis, Irán, 1975. *Informe final*. UNESCO, París, 1975.
- _____. XIX Reunión de la UNESCO, Nairobi, 1976. *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. CREFAL, Pátzcuaro, 1977.
- _____. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. *Declaración de México*. (Boletín informativo, ed. especial). CREFAL, Pátzcuaro, 1980.
- _____. Reunión Regional Intergubernamental sobre los Objetivos, las Estrategias y las Modalidades de Acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Quito, Ecuador, 6-10 abril de 1981. *Informe final*. UNESCO, París, 1981.
- _____. Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santa Lucía, 12-17 de julio de 1982. *Informe final*. UNESCO, París, 1983.
- _____. Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. *Informe final*. UNESCO, París, 1985.