



ALGUNAS ORIENTACIONES INTERDISCIPLINARIAS SOBRE LA ALFABETIZACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

Isabel Infante

Esta ponencia fue presentada en la Reunión Técnica Regional de Educación de Adultos de la OEA, en Buenos Aires, en octubre de 1987. El documento recoge algunas de las conclusiones del trabajo de la autora *Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*, editado por el Centro de Estudios Educativos en México en 1983.

Cuando se analizan las acciones alfabetizadoras y aún los programas de alfabetización, se observa que muchos de ellos no presentan una base teórica clara en su relación con la sociedad y con la función del programa dentro de ella, ni en el enfoque del lenguaje. Aparecen más bien como la enseñanza de ciertas técnicas consideradas valiosas para el analfabeto, o como programas aparente-

mente bien intencionados de los cuales no se sabe si logran beneficiar realmente a la población a la que se dirigen. Se observa, entonces, una falta de reflexión sobre los fundamentos de las acciones alfabetizadoras y poco cuestionamiento sobre supuestos que han sido tratados como elementos “dados”. Por ejemplo, se piensa que es “bueno” alfabetizar, pero no se consideran los efectos de la alfabetización en personas que han conocido el mundo sin la forma de realización de las estrategias cognitivas de la lectura y escritura, que han elaborado una cultura específica en la que el mundo “letrado” no tiene quizá cabida, ni ha influido profundamente en la expresión y desarrollo de la cultura misma. Se piensa que el analfabetismo es un obstáculo para el desarrollo y que, por tanto, los países del Tercer Mundo deberían abocarse intensamente a la “liquidación” o “erradicación” del analfabetismo, pero no se cuestionan las vinculaciones entre cierto tipo de desarrollo y la producción de analfabetos, ni se considera la violencia que se ejerce trabajando sólo en la “integración” de los analfabetos a un mundo que no es el suyo, gobernado por modelos ajenos y que cambia de acuerdo a principios que desconocen. Como éstos, hay muchos aspectos que se asumen como si los procesos debieran “naturalmente” seguir un curso previamente determinado, según el orden de las cosas.

Un gran número de programas enfoca el lenguaje sólo como un sistema de signos que pueden ser enseñados, es decir, transmitidos a otros, sin considerar las implicaciones de la lengua en la representación del mundo y en la configuración del universo cultural. La lectura y la escritura aparecen sólo como procesos que requieren ciertas habilidades que deben desarrollarse, sin vincularlos con el ejercicio de la comunicación lingüística ni, en general, con el lenguaje.

Todo esto lleva a pensar que el tema de la alfabetización debe ser abordado en otra forma, que considere sus vínculos con el campo no sólo de la pedagogía específicamente, sino también de la lingüística y, en especial, de la sociolingüística y psicolingüística. Un enfoque interdisciplinario permitirá apreciar en toda su dimensión la importancia del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en los adultos del Tercer Mundo. En efecto, el fenómeno del lenguaje -y su actuación por medio de la lectura y escritura- se realiza en un “aquí” y “ahora”, en un grupo determinado, con una cultura específica y dentro de una sociedad concreta, en un individuo en relación con otros dentro de la misma cultura y de la misma sociedad. De este modo, el enfoque desde diversos ángulos servirá para comprender en mayor profundidad la importancia de que estos sectores puedan “decir su palabra” y no sólo recibir “las palabras” de otros; ser actores y no espectadores de los procesos sociales; expresar su cultura y no absorber la cultura dominante y, finalmente, ser gestores de su propio proyecto, que se presenta como un modelo alternativo de una sociedad más justa en la que cada persona se pueda realizar como tal y, usando la imagen, “decir su palabra” y comunicarla a otros en igualdad de condiciones.

Para mayor claridad, se presentan a continuación algunas proposiciones básicas para la alfabetización de adultos, surgidas de un estudio de sus fundamentos desde un enfoque interdisciplinario.

1. En las sociedades latinoamericanas, la alfabetización debe perseguir, como objetivo central, la liberación de los grupos oprimidos; por tanto, las etapas y el proceso diseñado, así como su implantación estratégica y metodológica, deben ser congruentes con este fin.

En sociedades fuertemente estratificadas como las latinoamericanas, en las que una población mayoritaria presenta una inserción marginal en el sistema social y participa escasamente de los bienes y procesos sociales, la alfabetización, como todo proceso educativo dirigido a los sectores populares, debe ser un medio de liberación. Ya en Persépolis (1975) se declaraba que la alfabetización debía ser “una contribución de la liberación del hombre y de su pleno desarrollo. Concebida en esta forma, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica acerca de las contradicciones de la sociedad en la cual el hombre vive y acerca de sus objetivos; de la misma manera estimula la iniciativa, y su participación en la creación de proyectos capaces de actuar sobre el mundo, de transformarlo, y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano” (IIALM, 1977: 636). Evidentemente, en esta Declaración se sigue la línea de la educación liberadora de Freire. Sin embargo, en América Latina ha surgido una mayor definición de la liberación, que se da a través de la corriente de educación popular, la que acentúa la construcción, por parte de la clase popular, de un proyecto -diferente del propuesto en forma oficial, que encarna los intereses de los sectores dominantes- que exprese su forma de arraigo dentro de la sociedad, su cultura y su concepción del mundo y que, en general, se traduzca en la creación de nuevas relaciones sociales y de un orden más justo.

Sólo incluyéndose en esta línea liberadora, la alfabetización logra servir realmente a los sectores postergados, sin manejarlos ni integrarlos a un proyecto cultural ajeno, como sucede en múltiples programas de alfabetización “funcional”, de la corriente “promocional” en una línea “integradora” o en programas que se apoyan en la educación permanente. Por otra parte, posturas aparentemente “neutras” o “técnicas”, que no quieren -por problemas de una coyuntura política represiva o por otros motivos- comprometerse con una línea política, sólo sirven para apoyar el proyecto de los sectores dominantes.

Un elemento clave del proceso liberador será la concientización, para que los grupos populares, al conocer las contradicciones de la sociedad, sean capaces de organizarse para transformar su medio y convertirse, gradualmente, en una clase política portadora de un proyecto alternativo.

Para que el proceso diseñado y la metodología sean acordes con esta orientación general, los grupos populares deben participar desde el comienzo, junto con los agentes externos, de modo que se establezca una verdadera relación horizontal en la cual, juntos (educadores-educandos y educandos-educadores), busquen avanzar en el proceso de liberación.

La alfabetización en esta línea, tendrá una doble función: ayudará a que los grupos puedan expresarse -literalmente- y a que vayan ocupando su lugar en la sociedad como actores de su historia. En ambos sentidos, la alfabetización ayudará a que los sectores populares puedan “decir su palabra”.

2. Se debe tomar en cuenta que, aunque en América Latina el número de analfabetos iniciales, en cantidades absolutas, ha disminuido, las cifras de analfabetos secundarios o por desuso y las de analfabetos funcionales continúan siendo altas.

La disminución del analfabetismo primario o inicial se debe a múltiples factores, entre los cuales habría que señalar la urbanización y, especialmente, la expansión del sistema escolar. Pese a que algunos países, a través de campañas de fuerte movilización popular, han logrado efectos espectaculares (como es el caso de Cuba y en los últimos años, Nicaragua), el aumento de alfabetización sigue en general al progreso de escolarización, lo que se puede constatar especialmente en las generaciones jóvenes. Según cifras proyectivas de UNESCO (1978), sólo unos tres países de América Latina (República Dominicana, El Salvador y Guatemala) presentarán hacia 1990 un analfabetismo primario superior al 10% en los jóvenes entre 15 y 19 años (Infante, 1985: 19-23).

Sin embargo, el analfabetismo por desuso se relaciona con baja escolaridad y falta de ejercicio de las habilidades adquiridas, es decir, con la necesidad de trabajar a temprana edad, con la inadecuación del sistema escolar a las necesidades de la población y con un trabajo de mano de obra que requiere un mínimo en la lectura y escritura. Por otra parte, el avance tecnológico y científico va creando una distancia cada vez mayor entre los sectores que han pasado por la escuela (y la universidad) y los sectores populares de baja escolaridad. El medio para ellos se torna cada vez más complejo e incomprensible. Estos sectores se pueden considerar como analfabetos “funcionales”, ya que no están en condiciones de enfrentar adecuadamente el medio e insertarse creativa y productivamente en la sociedad. El analfabetismo funcional determina una inserción en un estrato ocupacional bajo, que no asegura el nivel de ingreso necesario y contribuye a reproducir las condiciones de marginalidad y pobreza. Este problema se hace más evidente en las ciudades, donde la brecha en cuanto a posibilidades (económicas, laborales, de especialización, etc.) entre los que tienen estudios superiores y los de baja escolaridad aumenta progresivamente.

Si continúa la tendencia de modernización, se puede pensar que el analfabetismo inicial o absoluto terminará en América Latina probablemente alrededor del cambio de siglo. En cambio, el analfabetismo por desuso y, más aún, el analfabetismo funcional, permanecerán o aumentarán, en la medida en que existan estructuras discriminatorias que privilegien a pocos, en detrimento de grandes mayorías.

De todo esto se sigue que la realización de costosas campañas de alfabetización dirigidas a analfabetos iniciales parecen justificarse y ser eficaces sólo en cuanto vayan insertas dentro de un proceso general de cambios igualitarios. En estos casos, la campaña tiene también como finalidad la cohesión de las clases populares y su plena participación en el proceso social.

Esto no desdice la importancia de llevar a cabo procesos educativos en la línea de educación popular, que incluyan acciones de alfabetización, diseñados como proyectos de expresión en sentido amplio, vinculados, en lo posible, a aspectos de capacitación para el trabajo, que contribuyan a que algunos grupos puedan insertarse creativamente en su medio.

3. La alfabetización de adultos debe pensarse más bien en términos de jóvenes-adultos.

La división entre jóvenes y adultos parece ser artificial en las clases populares. El joven se incorpora tempranamente a la vida de adulto, adquiere responsabilidades de trabajo y contribuye así a la manutención de la familia. De ahí que sea difícil delimitar el periodo de la "adulterez".

Por otra parte, se ha podido comprobar que en los diferentes programas en que se incluye alfabetización participan mayoritariamente los jóvenes (*cf.* Montiel, 1984; UNESCO-CREFAL, 1978 y 1978a; Infante, 1977 y 1985). Por otra parte, datos censales de varios países latinoamericanos muestran la estabilidad de la alfabetización después de cierto límite de edad, que para los varones se estima en 25 años y para las mujeres en 15 (Schiefelbein, 1982).

Se suma a esto el peso numérico de la población joven en América Latina, considerada como una de las más elevadas del mundo, y que alcanza a un 20.2% de la población total de la Región.

Todo ello muestra la importancia de que intencionalmente se busque orientar los programas de alfabetización adecuándolos a los intereses y necesidades de la población entre 15 y 24 años. Esto, sumado al progresivo aumento de la escolarización, contribuirá a asegurar el término del analfabetismo primario para los adultos hacia el fin de siglo.

En estos programas habría que considerar, sin embargo, que el analfabetismo juvenil primario es un hecho fundamentalmente rural, superior en el sexo femenino y superior en los países de alta proporción indígena.

El cambio de diseño de las estrategias, adecuándolas mejor a la población destinataria, podría optimizar sus resultados.

Por otro lado, en este sentido, parece importante considerar, en relación con la población joven, el peso de lo que se ha denominado como analfabetismo funcional, que afectaría a un alto porcentaje de jóvenes, desertores del sistema escolar, que no son capaces de responder adecuadamente a los requerimientos de una sociedad en proceso de modernización.¹

4. De manera previa a un programa de alfabetización, parece importante evaluar la necesidad real del grupo de adquirir las habilidades de lectura y escritura, considerando los cambios culturales que éstas implican.

Durante muchos años, la necesidad de la alfabetización ha sido un supuesto no cuestionable. Parecía que con ello se hacía necesariamente un bien, aun a grupos alejados de la civilización y que en su modo de vida no necesitaban la comunicación escrita. No se consideraba que con la alfabetización entraba un mundo de valores e ideas diferentes: una cultura avasallaba a la otra, muchas veces destruyéndola. Se hacía desaparecer formas de vida que se habían mantenido durante siglos, sin contemplar sus valores, en algunos aspectos superiores a la cultura avasalladora. Quedaría como tarea para los antropólogos el rastrear las huellas de culturas semidesaparecidas.

Por otra parte, el analfabetismo se veía como obstáculo necesariamente superable para conseguir un desarrollo según el modelo de países avanzados, como una “plaga” que debía ser “erradicada” para conseguir el progreso. No se consideraba que el analfabetismo podía ser producto de una forma desigual de desarrollo, inherente al mismo modelo que se anhelaba.

Por todo ello, las campañas de alfabetización se saludaban como “benefactoras” de grandes mayorías y como contribuciones notables al desarrollo de cada país. Los analfabetos contaban en cuanto eran alfabetizados, es decir, cambiados según la forma oficial de comunicación, no en cuanto pudieran aportar algo con una manera distinta de vivir y de comunicarse.

Sin embargo, antropólogos y sociólogos han puesto el dedo en la llaga del exterminio cultural, al precio de una homogenización que no trae consigo mayor bienestar ni mayor desarrollo para todos. Los grupos alfabetizados no por ello alcanzan a beneficiarse de un progreso social y económico. Culturalmente “integrados”, permanecen socialmente “marginados”. Entretanto, han perdido en gran parte, si no totalmente, su cultura muchas veces milenaria.

De ahí surge la interrogante: ¿es necesaria la alfabetización? ¿En qué condiciones conviene y en qué condiciones no? Es evidente su conveniencia en grupos urbanos marginales (en que habrá, con mayor probabilidad, más analfabetos por desuso o funcionales, que iniciales) y en grupos rurales que sienten la necesidad de este tipo de comunicación. Sin embargo, ¿para qué alfabetizar a grupos alejados de la cultura escrita y que no la necesitan? ¿No convendría más -si se quiere desarrollar con ellos un proceso educativo- el intentar desarrollar su propia cultura, desde dentro? Si en el proceso surgiera la necesidad de la comunicación escrita, sería distinto, en ese caso, alfabetizar al grupo.

Así, antes de comenzar un programa de alfabetización, se debería estar absolutamente seguro de la necesidad real que los grupos sienten frente a la adquisición de las habilidades de lectura y escritura.

5. Es importante considerar el lenguaje escrito como una forma específica de comunicación y, por tanto, conviene enmarcar la alfabetización dentro de un proyecto de comunicación.

El lenguaje escrito se puede definir como una forma peculiar de comunicación, que presenta exigencias diferentes del lenguaje oral en su codificación y decodificación, aun cuando estos procesos estén íntimamente relacionados con los que se realizan frente al oral y, por ello, deban ser tomados en cuenta también respecto del lenguaje escrito.

En realidad, este último se vincula más con el lenguaje formal estándar de la clase media y presenta una organización más clara y coherente en el discurso, necesaria por la falta de interlocutores físicos que aporten información acerca de la comprensión del texto. De este modo, el escritor se ve obligado, ya que no posee medios adicionales de información, habituales en la comunicación oral, a clarificar más sus ideas y, en muchos casos, a aumentar la redundancia. Si no lo hace, el texto aparece cerrado y difícil para las personas que no dominan bien el tema.

Por ello, el lenguaje escrito exige del lector una intensificación del proceso de decodificación y una acentuación de algunas estrategias sobre otras. La estructuración mayor del contenido obliga al lector a entrar en una forma de pensamiento muchas veces diferente de la propia, la que tiene que seguir si quiere comprender el contenido. Esta forma más estructurada se puede relacionar con las formas estructuradas de pensamiento que se enseñan en la escuela y, por otra parte, con las características del código elaborado.

Los analfabetos, que se han comunicado siempre en otra forma y que usan generalmente el código restringido, se enfrentan, en la lectura, a un mundo cultural nuevo que exige de ellos habilidades que no han usado de esa manera o en

esas situaciones. La influencia de la cultura en el estilo cognitivo se hace patente en estos casos. Por ello, para el analfabeto el comenzar a leer significa un violento cambio en las situaciones en que usa las habilidades cognitivas y, de este modo, un fuerte cambio cultural.

La importancia de estas observaciones se hace manifiesta en los programas alfabetizadores, que han significado en los grupos analfabetos una verdadera invasión cultural, y una posterior destrucción de la cultura propia.

Al relacionar la alfabetización con la comunicación, si la lectura se vincula con la decodificación del mensaje, con el oyente, dentro de un esquema de comunicación bilateral, la escritura se puede vincular con la codificación, es decir, con el hablante. Si en la lectura la persona se pone en contacto con una estructura cognitiva diferente de la que maneja, a través de la escritura puede expresar lo propio. Sin embargo, si se la insta a escribir en la forma como ha leído -en cuanto a lenguaje formal de clase media, estructuración lógica, etc.-, se la está impulsando igualmente a una inserción o integración en una cultura ajena. En cambio, si a través de la escritura el grupo puede expresar lo propio, puede expresar “su palabra”, aun cuando no corresponda al lenguaje formal y pertenezca al código restringido, se puede lograr que la cultura se vaya desarrollando desde dentro y, paulatinamente, su expresión y su modo de captar la realidad interactúen con los que aparecen en el lenguaje escrito de otros sectores. En este aspecto se ve importante subrayar la creatividad de los grupos en la expresión lingüística, no sólo como la capacidad de componer estructuras que nunca han oído, sino también en el aspecto semántico. En este campo se abre una brecha significativa que debería aprovecharse dentro de una línea de creación cultural.

Considerada en esta forma, la alfabetización cobra nuevas dimensiones. Por un lado, se relaciona con el lenguaje como elemento dinámico, cuya finalidad representativa de la realidad presenta puertas de entrada en una cultura determinada y cuya función constitutiva del contorno cultural ofrece perspectivas importantes, en cuanto a su desarrollo y a su creación. Por otro lado, como forma comunicativa, contribuye de alguna manera en la generación de relaciones y de estructuras sociales. También es importante subrayar que la expresión a través del lenguaje es una forma comunicativa entre otras. Por las limitaciones del código restringido, por lo menos en cuanto al pensamiento lógico, estructurado, parecería haber todavía mayor riqueza de expresión en otras formas de comunicación simbólica, las que podrían desarrollarse en forma paralela a la expresión a través del lenguaje.

6. La alfabetización debe tomar en cuenta el lenguaje como fenómeno vivo, y no sólo como un instrumento y objeto de aprendizaje.

No se puede negar que el lenguaje puede ser aprendido como un instrumento y como objeto, analizado y descompuesto en mínimas unidades; sin embargo, la complejidad de la realización del lenguaje obliga a considerarlo de manera más comprensiva, es decir, que sea abarcado con un enfoque interdisciplinario, pero, más que todo, sin descuidar su vinculación con el acontecer humano, con el “aquí” y “ahora” del hombre, que le proporciona específicamente su dinamismo y riqueza significativa. Precisamente, en esta dimensión se capta lo que Humboldt calificaba de *energeia*, el constante flujo de la actuación del lenguaje impulsado por el hombre, en la búsqueda del significado (1836: 44).

Es en una situación concreta en la que el lenguaje cobra un sentido y desde la cual puede ser comprendido e interpretado. De ahí que un programa relacionado con él debe tratar de vincularse estrechamente con la situación y, consecuentemente con ello, no trabajar con textos estereotipados que revelan un lenguaje estándar que no corresponde a los grupos populares.

El análisis de algunos aspectos formales del lenguaje puede ser útil para la solución de problemas concretos, por ejemplo, en relación a la comunicación; pero en un enfoque más profundo, se buscará más que la forma, el significado, comprendido éste desde el contorno sociocultural.

7. La alfabetización debe considerar, en general, todos los elementos que intervienen en la actuación del lenguaje: los procesos psicolingüísticos, el lenguaje como sistema de signos y su realización en el tiempo y en el espacio, es decir, sus condicionamientos socioculturales.

En la lectura y escritura interactúan permanentemente factores de tipo psicológico, sociológico y lingüístico. En cuanto a la lectura, esta interacción se podría describir, esquemáticamente, de la siguiente manera: la percepción visual de signos provoca en el individuo estrategias cognitivas de búsqueda del significado, a través de la identificación de las secuencias idiomáticas, dentro del esquema de una lengua determinada que ha internalizado y de acuerdo con las experiencias sociolingüísticas y sociales en general. El interés que despierte en él lo leído, lo impulsará a seguir adelante y a emplear con más intensidad las estrategias que necesita para comprender. De este modo, elementos psicológicos -como las estrategias cognitivas y elementos afectivos (motivación)- se relacionan con elementos lingüísticos (secuencias idiomáticas de una lengua) y elementos sociológicos (experiencias sociolingüísticas, como el código, y experiencias sociales en general). En la escritura se agregan, además elementos de tipo motor.

8. En la enseñanza-aprendizaje de la lectura es importante tomar en cuenta, específicamente, el código, las estrategias cognitivas, el estilo cognitivo inherente al grupo cultural, elementos afectivos como la motivación y el factor situacional de la lengua.

En un programa relacionado con la comunicación, parece evidente la necesidad de considerar el código específico que manejan los que aprenden, de modo de no provocar un cambio en la situación cultural; igualmente, es necesario tomar en cuenta las estrategias cognitivas de cada persona y el estilo cognitivo inherente a su cultura. Por ello, en vez de una secuencia instruccional rígida de acuerdo a estrategias previstas y de tipo “universal”, parece conveniente acentuar las estrategias que el grupo y el individuo manejan en la solución de problemas y en la decodificación de un mensaje verbal. De este modo, se respetará la forma como el individuo y el grupo actúan en su proceso cognitivo, y se contribuirá a desarrollar las habilidades requeridas en la lectura. El lenguaje hablado debe ser el referente de la comprensión del escrito: de ahí que los textos deben estar muy próximos a la forma como se habla. A través de ellos, se percibirá también la modalidad de estructuración del pensamiento de sectores populares -expresada verbalmente-, la que se relaciona estrechamente con la experiencia y que, en cuanto al género literario, se acerca a lo narrativo.

Este último punto, la referencia al lenguaje hablado que revela la experiencia del grupo, se vincula con otro aspecto que también es importante considerar: el afectivo, en particular, la motivación que se despertará en la medida en que los textos respondan a las inquietudes e intereses, esto es, que tengan un “significado” real dentro de su vida.

9. En la enseñanza-aprendizaje de la escritura, es necesario considerar aspectos importantes como el código, la presencia del significado en todo el proceso y la relación con la expresión en general.

Lo mismo que se afirmó respecto de la lectura, se debe decir de la escritura en relación con el código. Para que los neoalfabetos no se vean envueltos en un proceso alienante, debe comenzarse con el código que ellos mismos usan, de modo que su expresión escrita corresponda a su manera normal de expresión oral, aun cuando ésta no respete muchas de las reglas del lenguaje “oficial”.

Por otra parte, debe considerarse que el significado es lo más importante dentro de la expresión lingüística y no debe descuidarse en ninguna de las etapas, aun en las de ejercicio de “dibujo” de las palabras. La vinculación que la persona tenga con la palabra será precisamente a través de lo que esta última “signifique” para ella; ello garantizará también su motivación.

La escritura, dentro de un proceso de educación popular, es importante especialmente por el sentido de expresar “lo propio”, por la posibilidad de recoger expresiones culturales del grupo y expresar su historia y su visión del mundo, como una forma de “decir su palabra” dentro de la sociedad. Considerando que la expresión popular presenta gran riqueza a través de otro tipo de comunicación simbólica, la expresión escrita debería ser sólo una de las formas que incluyan proyectos de comunicación popular.

10. En la elaboración de textos de apoyo para la alfabetización, conviene considerar la cercanía del lenguaje (el uso del mismo código), el estilo cognitivo del grupo, la referencia situacional por la cual el tema tendrá un arraigo en su “circunstancia”, el factor motivacional, consecuencia del “significado” que tenga el texto para el grupo y, finalmente, aspectos formales en cuanto a su repertorio lingüístico y al tipo de construcciones.

En algunas experiencias alfabetizadoras se han usado textos compuestos por grabaciones de conversaciones con analfabetos. Indudablemente, el lenguaje y la forma como se desarrolla un tema de esa manera, presenta una cercanía a los grupos que no poseen los textos estereotipados, aunque estén concebidos tomando en cuenta muchos aspectos de la teoría de la información o siguiendo reglas de una estructuración cognitiva que parezca “universal”.

Para lograr algunos de los elementos nombrados arriba, es conveniente que los mismos analfabetos participen en la elaboración de textos ya con grabaciones, como en el ejemplo anterior, ya con breves redacciones cuando aprendan a escribir algo. Lo importante es que los textos no sólo sean “sentidos” como propios, sino que realmente lo sean: que vayan constituyendo un modo de comunicación frente a otros, es decir, se conviertan en una manera de expresar lo propio en relación con los demás. Si a esto se agrega que los textos escritos por los neoalfabetos respondan a necesidades de la comunidad, su acción se verá fuertemente reforzada por la aprobación del grupo.

Si son los agentes externos quienes deben confeccionar textos, su elaboración debería ser muy cuidadosa en el sentido de captar los temas básicos del grupo, su vocabulario, su estilo cognitivo y el componente situacional. Además, es importante que se preocupen de que las construcciones sean las usadas por los adultos, de modo que no por simplificar demasiado se llegue a un lenguaje infantil incapaz de motivar a los grupos.

En todo el proceso, se ve indispensable el respeto por la cultura de los analfabetos y la conciencia de que ellos son los principales agentes de su desarrollo.

Estas proposiciones pretenden ser un aporte para un enfoque comprensivo del problema de la alfabetización, que de cuenta de la complejidad del

proceso y que permita a los diseñadores de programas educativos una mayor adecuación de estrategias, contenidos y métodos.

Al mismo tiempo, intentan mostrar la importancia de procesos de educación popular que incluyen el lenguaje y promueven la recreación, creación y síntesis cultural en los grupos populares, tomando en cuenta la importancia de la comunicación lingüística en la generación de relaciones y estructuras sociales, y del mismo lenguaje en la conformación del contorno cultural.

NOTAS

- 1) Según estadísticas de 16 países de América Latina, un 20% de jóvenes entre 15 y 24 años no tendrían, en 1970, instrucción alguna, un 21.2% habrían cursado uno a tres años de escolaridad y un 33.2%, 4 a 6 años (Terra, 1980). En conjunto, un 74.4% de los jóvenes no tendrían las condiciones para participar creativamente en la sociedad. Aunque, por aumento de la escolaridad, estas cifras tienden a disminuir, se puede decir que en 1980, en el conjunto de los países, los analfabetos jóvenes (primarios, por desuso y funcionales) alcanzan una proporción cercana al 50% (Infante, 1985: 42).

BIBLIOGRAFIA

- HUMBOLDT, W. *Ober die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, Band VII der Gesammelten Schriften, Berlin, 1907. Erster Druck, Berlin, 1836.
- INFANTE, I. "El adulto que estudia: sus características y necesidades". En: *Educación Hoy*. Año VII, Nos. 40 y 41, Bogotá, 1977.
- _____. *Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. CEE, México, 1983.
- _____. *Juventud: Analfabetismo y alfabetización en América Latina*. UNESCO-OREALC, Santiago, 1985.
- IIALM. *Teaching reading and writing to adults. A sourcebook*. International Institute for Adult Literacy Methods. Teherán, 1977.
- MONTIEL, F. "La educación de adultos. Managua, Nicaragua". Reunión Regional sobre Educación de Adultos. Programa Regional de Desarrollo Educativo, PREDE, CIECC, San José, Costa Rica, 1984.
- SCHIEFELBEIN, E. et al. "Características de la educación y el analfabetismo en siete países de América Latina". (Documento de Trabajo No. 11). CIDE-REDUC, Santiago, 1982.
- TERRA, J.P. *Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina*. UNESCO-CEPAL-PNUD, 1980.
- UNESCO-CREFAL. *Inventario de alfabetización y educación de adultos en América Latina y el Caribe. Bolivia*. Pátzcuaro, México, 1978.
- _____. *Inventario de alfabetización y educación de adultos en América Latina y el Caribe. Venezuela*. Pátzcuaro, México, 1978a.