



ALFABETIZACION CAMPESINA: PROBLEMAS Y SUGERENCIAS

José Nagel A.

INTRODUCCION

El Proyecto Principal de Educación de la Unesco en América Latina y el Caribe, representando el consenso de los gobiernos de los países de la región, se ha propuesto como objetivo fundamental “eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos”.

La proposición tan explícita de esta meta es el resultado de la sensación de que, a pesar de los esfuerzos realizados, el analfabetismo sigue siendo una porfiada e inquietante realidad en la mayoría de los países del continente. En 20 años, la tasa de analfabetismo descendió prácticamente a la mitad¹, pero no obstante esto, “alrededor de 1970, en la población de

(1) “Estudio Preliminar sobre las relaciones entre educación y desarrollo en la sociedad rural latinoamericana”. Proyecto Unesco-CEPAL-PNUD “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”. Documento base del Seminario Regional Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina y el Caribe; Caracas 20 - 24 octubre 1980.

José Nagel A.

15 años y más de la región se encontraba una persona analfabeta de cada cuatro". Esto significa que existen hoy 45 millones de analfabetos, cifra que, debido al incremento poblacional, no disminuye, sino que incluso tiende a aumentar.

La magnitud de la cifra y la concentración del fenómeno en ciertas áreas y países obliga a desarrollar esfuerzos especiales para alcanzar una meta, a primera vista, gigantesca.

I. Dimensionando la magnitud del esfuerzo

Algunas consideraciones se hacen necesarias para estimar la viabilidad de la meta. Importa también, para nuestros efectos, identificar aquella parte del problema que puede ser enfrentada a través de programas de educación no formal para poblaciones campesinas.

1. El analfabetismo en la región es hoy un fenómeno fundamentalmente rural

Cuadro N° 1

Tasas de analfabetismo y número de analfabetos por áreas en 14 países
(Pob. 15 años y más) (Censos de la década del 70)

País	Tasas		Número analfabetos	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Bolivia (1976)	16.0	53.0	183.4	828.8
Brasil (1970)	20.0	53.3	6.381.3	11.765.7
Costa Rica (1973)	4.9	17.0	23.2	98.1
Chile (1970)	6.6	25.6	276.3	318.5
Ecuador (1974)	9.7	38.2	153.3	779.4
El Salvador (1971)	21.8	59.0	180.2	636.5
Guatemala (1973)	28.2	68.4	291.4	1.235.2
Honduras (1974)	19.1	50.3	111.2	595.5
México (1970)	16.7	39.7	2.621.7	4.072.0
Nicaragua (1971)	19.4	64.6	94.3	316.4
Panamá (1970)	6.3	38.1	26.2	149.2
Paraguay (1972)	11.4	25.9	61.6	195.1
Perú (1972)	12.6	51.9	583.4	1.486.9
Uruguay (1975)	5.2	11.0	87.5	37.0

Fuente: Unesco. OREALC. Sobre censos alrededor de 1970.

Para el mismo grupo de 14 países la tasa de analfabetismo urbano alcanza a 17.0% en circunstancias que la tasa rural sube a 48.3%. En esta forma, los dos tercios de analfabetos se concentran en áreas rurales.

2. La magnitud del esfuerzo es muy diversa de acuerdo a los países

La constatación de que las tasas rurales oscilan entre 2 y 4 veces las urbanas señala que existen profundas diferencias entre los países, lo que condiciona calidades muy distintas del esfuerzo a realizar en materia de alfabetización.

Desde luego hay países en los cuales de no mediar acciones muy radicales, el analfabetismo continuará siendo un problema grave a fin de siglo. Tal es el caso de Guatemala, El Salvador, Bolivia, Brasil y Honduras. En este último caso, por ejemplo, de mantenerse la tasa actual de crecimiento del analfabetismo su erradicación llevaría 252 años¹. En situaciones así, deberían destinarse sin duda, recursos especiales y mediar decisiones políticas de envergadura que involucran, por supuesto, el enfrentamiento de problemas más integrales que la sola alfabetización.

En el otro extremo se encuentran algunos países con relativamente altos niveles educativos de la población y donde de continuar el descenso paulatino de las tasas, el problema a fin de siglo será muy focalizado. Tal es el caso de Costa Rica, Chile y Paraguay. En Chile, por ejemplo, el descenso de la tasa ha sido permanente: 1940: 27.3; 1952: 19.6 1960: 16.4; 1970: 11.7.

Aún así, es posible que subsistan en estos días bolsones de analfabetismo en sectores rurales y que para su eliminación sean necesarias estrategias muy afinadas.

En cualquier caso, la constatación del carácter rural del problema vuelve la solución más complicada y obliga a diseñar estrategias específicas con poblaciones campesinas. Lo que resulta claro es que el esfuerzo no puede ser indiferenciado entre campo y ciudad. Si no hay un énfasis especial para las zonas rurales, se tenderá a repetir la constante histórica: a esfuerzos iguales el analfabetismo obviamente disminuye más en la ciudad que en el campo. Y esto a pesar del efecto de las migraciones a través

(1) Proyecto Unesco-CEPAL-PNUD. Op. cit. p. I. 43.

José Nagel A.

de las cuales el campo transfiere parte de sus analfabetos a centros urbanos intermedios².

3. Pero sólo una parte de la meta puede esperarse de programas educativos

Es saludable para efectos de situar adecuadamente las expectativas que se pueden cifrar en programas específicos, recordar que buena parte del descenso histórico de las tasas de analfabetismo se ha debido a otros factores. Desde luego varios trabajos muestran que en distintos países de la región las tasas han descendido uniformemente sin que haya relación clara con las campañas de alfabetización³.

Esto no quiere decir que los programas específicos sean inútiles. Pero permite situarlos como un factor coadyuvante junto a otros que son al parecer de tanta o más relevancia. En varios casos las tasas parecen haber descendido más bien como producto de un conjunto aún no bien ponderado de factores entre los que destacan, por supuesto, las políticas de extensión de oportunidades educacionales y la mejoría de los índices de retención de los sistemas escolares⁴. Y, aún más, existen factores tanto o más importantes de carácter estructural o de fenómenos sociales mayores que influyen en la elevación de los niveles educativos de la población: urbanización, industrialización, innovaciones tecnológicas⁵.

4. Obviamente, el manejo de programas educativos es más factible que la transformación de variables estructurales

Lo dicho anteriormente podría llevar a la tentación de pretender manejar el problema del analfabetismo rural fundamentalmente a través de la manipulación de las variables sociales mayores que lo condicionan. En estricto sentido eso sería correcto. Hace ya mucho tiempo se sabe

(2) Terra, Juan Pablo. *Analfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina*. Proyecto Unesco-CEPAL-PNUD "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Buenos Aires, 1980.

(3) Infante, Isabel. *Acerca de la alfabetización en Chile*. En: "El futuro de la investigación educacional en Chile". CIDE. Santiago, 1980. Gajardo, Marcela; Engaña, Loreto. *La educación de adultos en Chile. Un análisis de su desarrollo*. PIIE Estudios, Santiago, 1977.

(4) Scheiefelbein, Ernesto. *Diagnóstico del sistema educacional chileno*. U. de Chile, Santiago, 1974.

(5) Citar: Gajardo, Marcela. *Procesos de Alfabetización y medios de comunicación, experiencia acumulada, alcances y perspectivas*. Quito, 1979.

que en la base del analfabetismo hay situaciones estructurales que se relacionan con el modo cómo se producen y distribuyen los bienes fundamentales de la sociedad. Y ello es especialmente válido para el sector campesino que se ve afectado por condiciones más severas y deterioradas aún.

No obstante, un elemental sentido de la realidad indica que en nuestros países la transformación de las condiciones estructurales se ve lejana. Tal vez sólo cabe aquí dejar señalado el problema: eliminar el analfabetismo por esa vía implica alterar muy radicalmente el sistema de producción y de relaciones sociales en el campo, de manera de modificar las condiciones de explotación y dominación social que persisten mayoritariamente en las zonas rurales. Y esto tiene consecuencias, por supuesto, para el conjunto de la sociedad, aunque sea sólo por el hecho de dejar de disponer de contingentes de reserva de mano de obra barata.

En resumen, variables a tres niveles podrían teóricamente manejarse en el camino a la eliminación del analfabetismo rural. Las primeras son de orden social mayor, muchas de ellas estructurales y algunas de éstas, por el momento, las menos factibles. Las segundas se refieren al sistema escolar formal y las terceras son programas específicos de alfabetización.

5. Buena parte del esfuerzo provendrá de la extensión y mejoramiento del sistema escolar rural.

Si es efectivo que cuatro años de enseñanza básica son el mínimo que garantiza una conducta posterior como alfabetizado⁶, el hecho de que un alto número de estudiantes curse hasta cuarto año de enseñanza básica es la mejor garantía de que las tasas mejorarán. Sobre todo en poblaciones jóvenes donde el peso relativo de los grupos de edad entre 15 y 30 años en el conjunto de la población es significativo.

Por supuesto que ello obliga a esfuerzos adicionales. Y sobre todo lleva a considerar la necesidad de políticas preferentes de extensión y mejoramiento de la educación primaria rural. Y para esto hay que revertir algunas tendencias históricas.

De hecho, la prioridad de la expansión educativa ha estado en los niveles secundarios y universitario, lo que no favorece precisamente a la población rural. Entre 1970 y 1975, la educación primaria se expandió a

(6) Gray, W *The teaching of reading and writing: an international survey*. London, 1978. pp. 22 - 85, e Infante Isabel. Op. Cit. p. 121.

José Nagel A.

una tasa de 4.1% anual, mientras que la secundaria lo hizo en un 13.2% y la universitaria en un 6.1%⁷.

Al interior del nivel primario, el sistema escolar ha crecido menos en los sectores rurales que en los urbanos.

Cuadro N° 2

Tasas de crecimiento anual de la matrícula en el nivel primario, según áreas⁸

País	Período	Total	Urbano	Rural
Perú	1961 - 75	4.9	4.2	5.9
Colombia	1957 - 74	6.1	6.6	5.2
Ecuador	1957 - 75	5.3	5.4	5.2
Venezuela	1957 - 73	6.8	7.3	4.5
Bolivia	1957 - 72	5.2	6.1	4.0
Chile	1961 - 75	4.6	6.7	0.1

La decisión de eliminar el analfabetismo implica extender y mejorar la oportunidad educacional en el campo con todos los aspectos que ello involucra: financiamientos preferenciales, sistemas de becas y préstamos, mejoramiento de métodos y materiales, elevación de la calificación del personal, etc.

6. Pero, a la vez, los programas específicos son factibles, tienen efectos significativos y en ciertos países son indispensables.

Lo dicho antes no tiende a disminuir la importancia de los programas específicos de alfabetización, sino tan sólo a delimitar su alcance real. De los tres caminos descritos son estos dos los que tienen mayor posibilidad de implementarse en plazos cortos. Poseen menor costo relativo y muestran resultados más inmediatos. Existen indicios que programas no

(7) OEA. Depto. de Asuntos Educativos. *Rol de la educación en el desarrollo. Perspectivas para la década del 80.* Washington, 1981.

(8) De: García Huidobro, Juan Edo. *Aportes para el análisis y sistematización de experiencias no formales en Educación de Adultos.* Unesco. OREALC, Santiago, 1980.

formales de alfabetización en centros urbanos intermedios han sido factor importante de elevación de los niveles educativos de la población⁹.

Dado los costos mayores que tiene extender el sistema formal y sus efectos de plazo más largo, si se quiere obtener resultados inmediatos e influir fuertemente en la baja de las tasas, es necesario implementar programas no formales de alfabetización.

Sobre estos programas no formales se centrarán las observaciones de este artículo.

7. El éxito de los programas específicos de alfabetización depende de su inserción en estrategias mayores de desarrollo

La justificación de esta afirmación se encuentra abundantemente en la literatura sobre alfabetización funcional, método psicosocial, capacitación ocupacional, etc. Será, por lo demás, el tema a tratar en los párrafos siguientes. Aquí tiene sentido recordarlo, sólo para mostrar la complejidad adicional de los caminos para alcanzar las metas que se han propuesto.

II. Breve nota sobre objetivos finales y sentido de realidad en los programas de alfabetización campesina

Lo dicho en los primeros párrafos apunta sobre todo a la dimensión cuantitativa del problema. Sin embargo, hay otros aspectos que se relacionan con el sentido que cobra la alfabetización para los gobiernos y para los campesinos, con la utilidad real de ella y con las consecuencias sociales y políticas de estos procesos.

El objetivo de este artículo no es la discusión de las perspectivas teóricas o fundamentos éticos. Hay abundantes fuentes al respecto¹⁰. Pero es inevitable hacer presente ciertas implicancias que orientan el análisis y pueden servir como criterios y guías para la definición de estrategias específicas.

1. El examen de la utilidad de la alfabetización debe ser hecho desde la perspectiva en los intereses reales y objetivos de los grupos campesinos

Esta afirmación no tiene más finalidad que la de poner de relevancia el hecho que el criterio guía debe ser la inserción de los procesos alfabe-

(9) Terra, J. P. Op. Cit. Cap. II.

(10) Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. ICIRA. Santiago, 1968.

José Nagel A.

tizadores en la perspectiva del servicio primordial a los grupos que se pretende servir. Esto significa analizar cuidadosamente si las acciones los benefician realmente o si, como ha ocurrido, el beneficio principal es para otros grupos o para el sistema productivo nacional al que se dotará, por ejemplo, de una mano de obra mejor calificada.

La acción educativa en este caso, justamente porque nunca es neutra en cuanto a su intencionalidad y efectos, debe plantearse desde una perspectiva de compromiso básico con el destino de los grupos campesinos.

2. El objetivo último de la alfabetización u otras acciones de educación popular es el aumento del poder social y la autonomía de los grupos a los que sirven

No hay duda que las posibilidades de satisfacción de necesidades depende en grado importante de la capacidad de presión sobre los mecanismos de poder social y político de la sociedad. Los grupos campesinos carecen en gran medida de ese poder de presión y su situación se explica en gran medida por ello.

Sabiendo que hay un conjunto de necesidades inmediatas a las cuales la alfabetización sirve, no es menos cierto que, si se quiere honestamente introducir mejorías reales y de largo plazo, la alfabetización debe mirarse en la perspectiva del fortalecimiento del poder social de los grupos campesinos. Si es así, es probable que ellos mismos busquen caminos para solucionar sus problemas centrales relacionados con la producción, el trabajo y, por ende, el nivel de vida.

En este sentido, como resultado de un análisis social elemental, la alfabetización debe ser funcional no sólo a la satisfacción de necesidades inmediatas, no sólo al desarrollo de proyectos productivos, sino también al fortalecimiento de las organizaciones y, por ende, de la capacidad de presión y reivindicación de los grupos campesinos.

3. La alfabetización debe plantearse como un encuentro con la cultura propia de los grupos campesinos

Congruente con la finalidad de robustecimiento de la autonomía y poder de los grupos el proceso mismo de alfabetización no puede sino pensarse como un resultado del encuentro de elementos del mundo letrado con contenidos culturales propios del mundo campesino.

La opción básica continúa siendo entonces la que definiera Paulo Freire hace más de una década al hablar de acción cultural para la libertad, plantear la educación como un diálogo y situar el problema de la conciencia en el centro de la discusión¹¹.

En este caso el fortalecimiento de la capacidad social de los grupos campesinos pasa, en parte, por una modificación de su modo de percibir las relaciones sociales y productivas, por una identificación de procesos y causas y abre las puertas a la definición de caminos posibles de acción.

4. Dejar hablar a la realidad es un principio fundamental para la selección de estrategias específicas en distintas situaciones concretas

La perspectiva teórica de una educación popular comprometida profundamente con el destino de los grupos campesinos no debe ser contradictoria con el reconocimiento de la realidad. Y especialmente de las múltiples realidades que aconsejan a menudo estrategias distintas para alcanzar los mismos objetivos. Aquí, como en tantas otras materias, los instrumentos teóricos señalan grandes objetivos, la experiencia acumulada muestra huellas, pero no hay que olvidar que en alfabetización campesina, en gran medida, cada camino se hace al andar.

III. El conocimiento de la situación campesina: Fuente primera para definir estrategias

Las situaciones campesinas son heterogéneas a lo largo de los países de la región. Heterogeneidad que se complica aún más por la presencia de las culturas indígenas que añaden otros factores a las diversidades geográficas, económicas, productivas, tecnológicas y culturales.

Sería falso, no obstante, desconocer la existencia de características comunes y de procesos recientes marcados en general por la misma lógica. Excluyendo la situación indígena, cuyos rasgos particulares no se describirán aquí, intentaremos desprender algunas características globales de los cambios recientes en el agro y sus consecuencias para el planteamiento de programas de alfabetización, en el entendido que esto no posee más valor que el de un marco general de referencia.

(11) Freire, Paulo. *Sobre la acción cultural*. ICIRA, Santiago, 1972.

1. Los campesinos: características comunes para categorías diferentes

La definición del campesinado ha llevado a una larga polémica en la que incluso se ha llegado a dudar de su existencia como categoría unitaria. A pesar de estas dudas teóricas, en la práctica existe un cierto consenso para identificar con el término a grupos de la población rural muy especificados. Se trata de una masa de población superior a los dos tercios de la población rural y que comparte por lo menos, tres características:

- trabaja directamente la tierra;
- los excedentes de su trabajo son transferidos a un grupo dominante;
- posee los ingresos más bajos y las condiciones de vida más deterioradas dentro de los países¹².

Sobre este fondo común se produce una diversificación de categorías. En lo que se refiere a su relación con los medios de producción existen mayoritariamente dos categorías principales: pequeños propietarios y asalariados. Decimos mayoritariamente porque en vastos sectores subsisten otras modalidades pre-capitalistas de relación con los medios de producción: comuneros, inquilinos y otras formas similares dentro del sistema hacendal.

Entre los pequeños propietarios es importante diferenciar los que han accedido al recurso tierra a través de procesos históricos y de herencia y los que se convirtieron en propietarios gracias a las reformas agrarias. Los primeros están afectados más significativamente por problemas de mala calidad y escasez de tierras. Los segundos, dado que poseen, en general buenas tierras, tienen más limitaciones tecnológicas, empresariales y de capital¹³.

Entre los grupos que venden su fuerza de trabajo hay también diversidad de situaciones en función al modo de insertarse en los distintos sub-sistemas productivos que conviven en el agro. Como resultado de esto hay presencia mayor o menor de regalías no monetarias, permanencia o temporalidad de trabajo, mayores o menores lazos de tipo servil, fijación espacial o desplazamientos habituales.

(12) Mesa, José Franco. *El campesino. Las estructuras socioeconómicas y la economía campesina*. En: "La economía campesina chilena". Ed. Aconcagua. Santiago, Chile. Eric Wolf. *Los campesinos*. Ed. Lobos, Barcelona, 1971.

(13) Yrarrázaval, Jorge. *Hacia una definición de los actores de la economía campesina*. Ed. Aconcagua, 1980.

2. *El campesino: presencia necesaria en sistemas productivos distintos y que coexisten*

Gran parte de la diferenciación entre grupos campesinos está vinculada a la denominada “pluralidad estructural” de la agricultura latinoamericana que no es sino el reflejo en el campo de fenómenos globales propios de las formaciones sociales periféricas o dependientes¹⁴.

Esa pluralidad se expresa en la presencia de diversos subsistemas productivos agrarios los que se han originado por condiciones históricas y que co-existen con vigencia relativa diferente: economía agraria hacendal, comunitarismo agrario, agricultura de subsistencia, capitalismo agrario.

La historia del campesinado es, en gran medida, la historia del desarrollo de esos sistemas productivos, del modo como alguno se tornará dominante y de la racionalidad social global que subsiste y explica esos fenómenos.

3. *La profundización de las relaciones capitalistas en el campo ha llevado a los campesinos a una situación diferente pero no mejor*

En la última década, profundas transformaciones se han producido marcando una expansión considerable de las relaciones capitalistas en la agricultura y, por ende, acentuando la dominación en ella del sector más moderno, capitalizado y tecnificado. La empresa capitalista, distinta en su esencia a la hacienda, o al latifundio comercial, impone su presencia en el campo. Y junto con ella aumenta la concentración de la producción y el capital, se liberaliza el mercado de tierras, se monetarizan las relaciones contractuales y, en general, todos los procesos se mueven en torno a la racionalidad que se genera en el criterio de maximización de la rentabilidad¹⁵.

La expansión de la agricultura capitalista va acompañada también de la descomposición de la agricultura tradicional. Esto se manifiesta en:

3.1 Aumento de la migración a las ciudades.

3.2 Proletarización del campesinado.

(14) Mesa, José Franco. Op. cit. p. 43.

(15) Mesa, José Franco, Op. cit. p. 47.

- 3.3 **Recomposición de la economía de subsistencia bajo nuevas condiciones¹⁶.**
- 3.4 **Los fenómenos migratorios que se producen, como es sabido, por etapas, plantean interrogantes en torno a la localización de programas de alfabetización y a los contenidos y motivaciones con que se les impregna.**
- 3.5 **Materia de reflexión también es el fenómeno de la proletarización. Esto ha significado:**
 - **una generalización de relaciones monetarias propias de la racionalidad capitalista;**
 - **la pérdida de la relación directa con la tierra y su significado simbólico y cultural;**
 - **la inestabilidad dada la generalización de la ocupación de mano de obra temporal en las explotaciones más modernas y una disminución consecuente de los lazos contractuales permanentes.**

Estos procesos han generado en algunos países una cierta redistribución espacial de las poblaciones y su reagrupación en villorios o poblaciones suburbanas donde se desarrollan relaciones no rurales y procesos propios de los sectores urbanos deteriorados (problemas de desnutrición, salud, sanidad ambiental, alcoholismo, delincuencia, etc.).

Lo descrito revierte también en que la nueva racionalidad capitalista no ha solucionado el problema del sub-empleo en el campo. A pesar de las discusiones sobre métodos para calcular la subutilización de mano de obra en el campo, estimaciones confiables de PREALC, hacen subir esta subutilización a un tercio de la población activa de la agricultura en la región¹⁷.

4. Indudablemente, las nuevas situaciones tienen consecuencias culturales y psicológicas que es necesario investigar

Ciertas características del modo de percibir el mundo social son comunes a toda conciencia campesina:

- **el desarrollo de una conciencia de “dominado” y las subyacentes conductas defensivas que de allí se originan;**

(16) Proyecto Unesco-CEPAL-PNUD. “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”. Op. cit. Capítulo I.

(17) PREALC. *El problema del empleo en América Latina. Situación, perspectivas y políticas*. Santiago, 1976.

- la percepción de la situación propia como extremadamente vulnerable;
- el desarrollo de orientaciones basadas en una aversión al riesgo y la consecuente búsqueda de seguridad¹⁸.

Pero los procesos recientemente vividos han impactado de alguna forma en esta conciencia. Es posible que en los grupos en proletarización algunas orientaciones se hayan modificado y que en cambio esas mismas se hayan profundizado en los que permanecen en situaciones de economía de subsistencia. La diversidad de realidades añade una motivación adicional para estudiar detenidamente el problema. Estudio que debería tener consecuencia muy práctica para el planteamiento de programas de alfabetización.

IV. Algunas sugerencias generales para la alfabetización surgen del conocimiento de las situaciones campesinas

1. *La primera es que con más énfasis que en la alfabetización a grupos urbanos, el trabajo debe empezar por el reconocimiento del mundo cultural campesino.*

Los campesinos son los más ajenos al mensaje “moderno” de la palabra impresa. Y a pesar de las comunicaciones que generalizan mensajes por igual a ciudad y campo, el abismo persiste entre el mundo cotidiano del campesino y el mundo del símbolo escrito.

2. *El reconocimiento cultural puede ayudar a solucionar un problema agudo: la motivación para la alfabetización*

Es ya consenso que la motivación se obtiene con más facilidad si la alfabetización se liga a programas más amplios de desarrollo¹⁹. La palabra escrita se vuelve necesaria cuando se liga a “algo necesario” (un bien, una acción). La determinación de cuál es ese algo necesario es actividad básica a incluir en cualquier estrategia. Y en virtud de la individualidad de cada grupo y de sus orientaciones esa motivación es muy variable.

(18) Lehman, David. *Hacia un análisis de la conciencia de los campesinos*. En: ‘Cuadernos de la Realidad Nacional’. CEREN, U. Católica. Santiago, 1970. Ortega, Hugo. Morales, J. R. *La agricultura chilena*. En: “La economía campesina chilena”. Op. cit.

(19) Alberti G. Cotler J. *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. 1972.

José Nagel A.

“Si para unos el factor básico es la tierra, para otros el capital de operación, para algunos la seguridad de un salario estable y para los cesantes la posibilidad de un trabajo; es utópico suponer que un solo estímulo o recurso productivo va a satisfacer a todos...”²⁰.

En definitiva, el descubrimiento de la motivación vuelve único al proceso de cada comunidad y así la alfabetización se inserta, a la vez, en los proyectos de vida de las personas.

3. *El desarrollo del proceso mismo de alfabetización puede contribuir efectivamente a fortalecer o construir las expresiones solidarias del campesinado y, en especial, sus organizaciones*²¹

Esto puede lograrse:

- a. Introduciendo en el trabajo contenidos que aclaren la percepción del rol de la organización y de los beneficios que ella acarrea al grupo (sindicato, cooperativa, comité de pequeños agricultores, junta vecinal etc.).
- b. Discutiendo con los grupos las expresiones de solidaridad campesina y analizando los procesos económicos y sociales que los afectan.
- c. Utilizando monitores ligados a las organizaciones.
- d. Canalizando parte de la administración de alfabetización a través de las propias organizaciones campesinas.
- e. Involucrando a las organizaciones en los proyectos de acción o desarrollo que sigan a la alfabetización.

4. La situación de algunos grupos campesinos muestra con más fuerza que la de otros que *la alfabetización depende para su éxito de la realización de otros programas que remedien problemas más urgentes y angustiosos*²². Si ello no ocurre, el esfuerzo educativo carecerá de sentido.

Un caso de dificultad especial la constituyen los asalariados no per-

(20) Yrarrázaval, Jorge. Op. cit. p. 17.

(21) Oxeham J. *La alfabetización en las políticas de educación no formal*. Sussex, Mimeo.

(22) Oxeham. Op. Cit. Alberti G. Cotler J. Op. Cit.

manentes y a la vez, que no explotan tierras por cuenta propia. Se incluyen aquí tanto los “afuerinos” tradicionales, como los desplazados de los procesos de reforma agraria. Oviamente el problema primordial es aquí de empleo, y sólo después el de generar proyectos de vida que incorporen la idea de progresos personales o grupales.

Con este sector, la alfabetización deberá ser parte de políticas de empleo y de capacitación ocupacional que abran efectivamente expectativas a estas poblaciones. Desgraciadamente la realización de estos proyectos pareciera estar en profunda contradicción con las características del modelo productivo que se vuelve dominante en la agricultura y que en verdad, incrementa el problema, porque, en alguna medida, le resulta funcional.

La alfabetización exitosa en estos sectores específicos presupone decisiones políticas que deberían ser consideradas por los gobiernos.

5. *Diferente es el planteamiento de estrategias con campesinos cuya fuente principal de ingresos es su tierra y que se mueven dentro de la lógica de una economía de subsistencia. En este caso la alfabetización puede ligarse más directamente a problemas de gestión y de relaciones agro-económicas.*

No tanto con la producción y el trabajo agrícola. Para éste la lectura no es prerrequisito y su adquisición no garantiza en absoluto un aumento de productividad o el acceso a nuevas tecnologías²³.

Es importante no caer en la tentación de pretender generar una capacidad empresarial ilusoria que el campesino no tiene ni aspira a tener. En este caso, más que nada la capacidad de lectoescritura puede servirle como defensa en los tratos económicos con el entorno, de preferencia en la comercialización o en las relaciones con la gran empresa a la que entrega parte de su producción. Y en estos grupos, tan importante como le lectoescritura, es el manejo de matemáticas elementales lo que sí es sentido como una grave deficiencia para la vida cotidiana.

6. *Particularmente grave es el analfabetismo en la juventud. A pesar que las mejorías más sensibles se producen en los grupos jóvenes, la situación no es buena. El grupo de 15 a 24 años presenta una tasa de anal-*

(23) Infante, I. Op. Cit. p. 123.

José Nagel A.

fabetismo de 18.2%, lo que en números absolutos significa 8.8 millones de jóvenes analfabetos en la región. Ello implica también que aproximadamente 900 mil jóvenes por año se incorporan como analfabetos al mercado de trabajo²⁴.

Por supuesto el analfabetismo juvenil es mayoritariamente rural. La media aritmética de las tasas rurales de la región es de 31.1% mientras que la urbana se limita al 7.6%. Esto hace que el 73.8% del total de jóvenes analfabetos esté en el campo, lo que en números absolutos alcanza a 6.7 millones de personas.

El siguiente cuadro permite captar las diferencias por países.

Cuadro N° 3

Analfabetismo en los jóvenes rurales de 15 - 24 años en 14 países

País	Tasa	Número
Guatemala	60.4	391.432
Nicaragua	58.9	113.798
El Salvador	43.4	160.011
Brasil	42.4	3.356.174
Venezuela	37.7	127.822
Perú	30.9	266.593
Rep. Dominicana	29.2	140.304
Bolivia	28.2	114.879
Ecuador	24.9	115.304
Panamá	23.8	30.890
Colombia	23.0	279.927
Paraguay	13.0	34.106
Chile	11.5	43.207
Costa Rica	7.8	14.552

Fuente: Terra, J. P. Op. cit.

Detrás de las cifras subyace una realidad vital más violenta que el solo analfabetismo. Habitualmente, los jóvenes desarrollan actividades escasamente rentadas e intermitentes que los mantienen desocupados en va-

(24) Terra Juan Pablo. Op. Cit. Cuadros 7a-b.

rios períodos del año. A la carencia de oportunidades de trabajo viene a sumarse la ausencia de programas juveniles de recreación o formación. En villorios y agrupaciones suburbanas con mayor densidad poblacional, esto genera problemas de desorganización social graves: delincuencia, alcoholismo, prostitución.

En este caso, la alfabetización exitosa debe darse en el contexto de programas destinados a proporcionar actividad motivadora a los jóvenes. Esta se relaciona primordialmente con empleo productivo, pero no exclusivamente. A diferencia de otros grupos de la población, los jóvenes tienen la posibilidad de movilización en torno a otros objetivos que pueden ser atractivos: deportes, recreación, teatro, folklore, etc.

7. *El analfabetismo es más fuerte entre las mujeres que entre los hombres.* Y las diferencias son mayores en el área rural que en el área urbana.

Para el mismo grupo de 14 países del Cuadro 1, la tasa de analfabetismo, en los hombres alcanza a 43.0% y en las mujeres sube a 53.9%. Las diferencias mayores se producen en países como Guatemala, donde el 77.4% de las mujeres rurales son analfabetas (contra 59.8% de los hombres), Bolivia, 67.8% en las mujeres y 37.7% en los hombres, Perú 69.2% en las mujeres y 34.4% en los hombres. Al parecer, la diferencia se acentúa en países con mayor población indígena²⁵.

Los programas de alfabetización deberán incorporar junto al reconocimiento de que el mayor déficit afecta a la población femenina, el dato de la importancia del aporte de la mujer al trabajo del campo. Esta importancia no aparece reflejada en los censos, los cuales clasifican a la mayoría de las mujeres como "inactivas" y dedicadas a quehaceres domésticos²⁶.

Los programas deberían recoger el hecho que en zonas de migración estacional, por ejemplo, el cuidado y la administración del predio familiar queda en poder de la mujer. Asimismo, el rol de la mujer es importante en el cuidado de las huertas familiares, animales domésticos, etc. Fuera del hecho que en períodos de siembra y cosecha hay zonas en las cuales las mujeres se incorporan en alta cantidad a las tareas agrícolas.

(25) Inferencia hecha por Terra, Juan Pablo, en Op. Cit.

(26) En Ecuador, por ejemplo, el 76.7% de los inactivos rurales son mujeres, clasificadas por el censo como dedicadas a "quehaceres domésticos" lo que representa aproximadamente 900.000 personas. PREALC. *Base para la planificación de los recursos humanos en Ecuador*. Santiago, 1980.

José Nagel A.

Numerosos programas de desarrollo especialmente realizados por agencias privadas cuentan como elemento principal a la mujer. En algunos casos, se las capacita para los procesos productivos pero en la mayoría de los casos se refiere a: economía del hogar, pequeña industria casera, huertas familiares, nutrición y educación para la salud y talleres artesanales. En sectores de economía de subsistencia la importancia económica que adquieren estos programas es mayor incluso que los tradicionales de asistencia técnica y crediticia. Provocan mejorías claras y visibles en el autoconsumo y en la calidad de vida de la familia²⁷. Parece razonable diseñar programas de alfabetización para la mujer que se inserten en actividades como las descritas.

V. Otras sugerencias provienen de la experiencia reciente de los programas de alfabetización

1. Para la alfabetización rural se han adoptado diversas estrategias

Surgidas en momentos históricos distintos continúan siendo utilizadas en forma alternativa o combinada. Se hará mención aquí a:

- las campañas de alfabetización;
- la alfabetización centrada en la escuela rural;
- la alfabetización como componente de programas de desarrollo rural integrado y de desarrollo comunitario;
- la alfabetización en el contexto de las reformas agrarias;
- la alfabetización ligada a capacitación ocupacional.

1.1 Las campañas de alfabetización

Surgen en América Latina en la década del 40, con el inicio de las acciones de alfabetización. Organismos nacionales e internacionales, públicos y privados se concertan para implementar campañas primero en México, Chile, Perú, Ecuador, República Dominicana y Honduras. Estas iniciativas, a pesar de las críticas de que han sido objeto, se reiteran periódicamente en los países del continente por lo que deben ser consideradas como una estrategia actualmente vigente.

(27) Yrarrázaval, Jorge. Op. Cit.

Se basan generalmente en la movilización de voluntarios, se destinan a ellos recursos extraordinarios de los presupuestos nacionales, concitan el apoyo de organismos públicos y privados, además de los educativos y se proponen, por lo común, metas muy ambiciosas para tiempos muy breves.

Los éxitos son, por lo general, dudosos. Parecen eficaces en condiciones políticas especiales donde la alfabetización es, en verdad, un componente de otros procesos más amplios de movilización popular²⁸.

La lección, no obstante, es clara. La alfabetización difícilmente puede concebirse como aislada y autosuficiente. Debe situarse en el contexto de procesos que la preceden y la continúan.

1.2 La alfabetización centrada en la escuela rural

Una estrategia distinta, y en muchos sentidos opuesta, es la canalización de la alfabetización a través de la escuela rural. Permite utilizar la capacidad profesional de los maestros, ventaja cierta con respecto al empleo de voluntarios sin preparación pedagógica. A la vez, la continuidad y permanencia del trabajo favorece aprendizajes más estables. Las modalidades administrativas pueden variar convirtiendo a la escuela en centro para adultos o creando centros de educación paralelos utilizando los mismos maestros²⁹. Centros de educación comunitaria, centros de educación fundamental y más recientemente núcleos escolares son modalidades distintas de aplicación de esta estrategia.

Presenta algunas dificultades cuando no se inserta en programas mayores. Una de las principales es la falta de motivación que se produce al no existir otras iniciativas que refuercen la alfabetización. La asistencia a la misma escuela de los niños es también otro factor en contra.

1.3 Alfabetización como componente de programas comunitarios y proyectos de desarrollo rural integrado

La década del 60 marca el inicio y consagración de esta estrategia,

(28) En el caso cubano la motivación política y la necesidad del gran esfuerzo agrícola del país fueron factores importantes en el éxito de la alfabetización. Ver Carnoy M. *Educación y desarrollo rural en América*. En BID. *El problema del financiamiento de la educación en América Latina*. Washington D.C. 1978.

(29) *Sobre centros de educación básica y comunitaria en la década del 60* Ver Gajardo, M. — Egaña, L. Op. cit.

José Nagel A.

en la cual la alfabetización se concibe en estrecha relación con la actividad productiva y en cuanto componente de programas que aspiran a ser integrados e integrales ³⁰.

Dentro de esta estrategia se sitúan experiencias diversas, algunas fuertemente participativas y otras más tecnocráticas y con participación nula. Se usa a menudo la estructura escolar corrigiendo así algunos inconvenientes de la estrategia anterior. Los resultados han sido variables y las evaluaciones no son definitivas ni muy claras.

1.4 Alfabetización en el contexto de las reformas agrarias

En las experiencias recientes de reformas agrarias se ha postulado la necesidad que el cambio de régimen de tenencia vaya acompañado por educación. Con grados diversos de éxito se han emprendido experiencias de alfabetización.

Para orientar los procesos lo común ha sido la creación de unidades especializadas dentro de las mismas corporaciones de reforma agraria. Así también se han preparado materiales ad-hoc y, salvo excepciones, han sido funcionarios o promotores los que han realizado la alfabetización con independencia de los Ministerios de Educación.

El método más generalmente utilizado fue el sicosocial de Paulo Freire que aparecía como el más adecuado al momento de cambios sociales que se vivía y permitía enfrentar simultáneamente objetivos educativos y sociopolíticos a través de la alfabetización.

Además del objetivo de aprendizaje de lectoescritura se enfatizaron los objetivos sociales de la alfabetización. Pero en el modo como estos objetivos se plantean hay una tensión permanente entre el cumplimiento de roles organizacionales y productivos y el desarrollo de una conciencia política.

De las experiencias campesinas es el caso en que se produce más claramente una asociación de la alfabetización con el desarrollo de capacidad empresarial y gestión agroproductiva.

Si bien son experiencias restringidas y focalizadas son interesantes por la situación de cambio social que representan y por el rol que se atribuye en ellas a la alfabetización. Hay pocas evaluaciones al respecto³¹.

(30) Soria L. E. *Alfabetización funcional de adultos*. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL, 1968.

(31) Gajardo M. — Egaña L. Op. Cit.

1.5 Alfabetización ligada a capacitación ocupacional

Parte importante del éxito radica aquí en evidenciar el lazo entre lectoescritura y el desempeño de ciertas funciones para las cuales aquella es prerequisite³².

En pequeña escala ha sido realizada por instituciones de aprendizaje y capacitación profesional. Se asocia frecuentemente a cursos de matemáticas elementales. En estos casos son los aspectos instrumentales los que prevalecen. La motivación de los participantes parece ser, en general, bastante alta cuando existe la posibilidad concreta de una promoción ocupacional o se percibe la utilidad de la nueva calificación³³.

2. Es posible emplear alfabetizadores con calificaciones distintas

En las estrategias observadas, cuatro son las alternativas más frecuentes:

- voluntarios
- maestros
- funcionarios promotores
- monitores campesinos.

2.1 Voluntarios. Son el recurso más utilizado en las campañas de alfabetización: estudiantes, militares, amas de casa. Salvo en casos especiales a los que se ha hecho referencia presentan el inconveniente de la falta de preparación técnica en enseñanza de lectoescritura. Esto es más grave cuando se emplean métodos como el sicosocial, que descansan sobre todo en el alfabetizador.

Tienen la ventaja de su bajo costo que permite multiplicar la experiencia.

2.2 Profesores. Indudablemente son los agentes mejor preparados en técnicas de enseñanza de lectoescritura. Si la alfabetización se inserta en proyectos más globales, el profesor puede ser un excelente elemento y desarrollar liderazgos que a veces están en germen dentro de la comunidad. Este entorno es importante porque en experiencias educativas aisladas, se pierde fácilmente la motivación y la enseñanza se rutiniza.

(32) Oxeham. Op. Cit.

(33) ICIRA. *Análisis de la situación de los asigntarios de tierras a diciembre de 1976* Santiago. 1977.

2.3 Funcionarios promotores. Han sido utilizados principalmente en organismos de reforma agraria y desarrollo campesino y en algunas instituciones privadas. Aquí se ha llegado a determinar la necesidad de la alfabetización por la práctica de otras acciones: asistencia técnica, crediticia, comercialización, etc.

Hay casos en que la motivación sociopolítica del funcionario puede ser un estímulo para que se convierta en un buen alfabetizador. A la inversa de lo que ocurre con los profesores, lo que hay que cuidar es que no se abandonen los objetivos técnicos de la lectoescritura. Los promotores parecen más naturalmente dispuestos a enfatizar las discusiones de problemas sociales y económico en detrimento de la alfabetización misma. Una buena preparación y una supervisión constante son muy necesarias en este caso.

2.4 Monitores campesinos. El empleo de alfabetizadores campesinos tiene múltiples ventajas. Desde luego es una solución de bajo costo y que se puede masificar. A diferencia de los otros agentes ellos comparten la cultura de las comunidades campesinas lo que facilita la comunicación entre alfabetizador y sujeto. Por lo mismo puede facilitar la obtención de los objetivos sociales e incluso ser un vehículo para generar nuevos liderazgos en las comunidades.

Es preciso subsanar ciertas dificultades. No es la menor el que una mala elección de los monitores puede acarrear conflictos mayores que los otros agentes. Un principio sano es no utilizar al monitor dentro de la misma comunidad en que vive. Se evita así que los problemas de relación que el monitor tenga se trasladen al proceso de alfabetización.

Otra dificultad es la falta de preparación técnica y la escasa posibilidad que llegue a adquirirla satisfactoriamente en entrenamientos cortos. No obstante, es preciso luchar contra este problema a través de un buen curso previo que contemple:

- preparación general para comprender el sentido de los procesos educativos y sociales;
- preparación en dinámica de grupo;
- preparación en metodología de lectoescritura con experiencias muy concretas con el mismo material que se empleará para alfabetizar.

Por otro lado, la calidad del material a utilizar es importante. Es preciso que las indicaciones metodológicas sean muy pormenorizadas y que buena parte del material hable por sí solo.

Finalmente una supervisión y discusión frecuente con el monitor se hace necesaria para ir enfrentando conjuntamente los problemas que se presentan durante el proceso mismo.

3. Algunos problemas técnicos de enseñanza de lectoescritura

Son muchas las observaciones específicas que pueden hacerse en materia de lectoescritura para campesinos. Dada la brevedad del espacio señalaremos sólo algunos problemas generales que conviene tener presente:

3.1 No está demás repetir que tanto como la técnica o el método, es importante el contexto del proceso de alfabetización. Esto quiere decir que si, por ejemplo, la motivación es alta, el alfabetizador conoce su oficio y hay movilización de la comunidad, es posible que el aprendizaje sea bueno con indiferencia del método que se use. No hay duda también que a igualdad de condiciones externas, un proceso técnicamente mejor favorecerá aprendizajes más eficientes³⁴.

3.2 Frente a la abundante literatura acumulada sobre enseñanza de lectoescritura para niños, se observa una notoria carencia en el mismo tema referido a adultos, a campesinos en especial.

Las construcciones y adaptaciones de métodos son también escasas. Se encuentra una variedad de versiones del método sicosocial, algunas aplicaciones del método Laubach y algunos silabarios analíticos o mixtos.

Prácticamente en todos ellos subsisten problemas que conspiran contra aprendizajes eficientes. Como una guía para analizar esos textos es bueno recordar qué es un aprendizaje eficiente³⁵. Definidos por su contrario no son eficientes los procesos:

- incompletos;
- que no entregan todas las estructuras del idioma;
- que no ejercitan la comprensión de párrafos relativamente largos;
- que no ejercitan la comprensión de textos complejos;
- que no enseñan signos suprasegmentales;
- que no capacitan en lectura legible y razonablemente rápida;
- que no enseñan técnicas elementales de redacción.

(34) Cedec. *Localización, planificación y evaluación de un plan piloto de alfabetización*. Santiago, 1979.

(35) Araya, Lucía. *Una metodología para alfabetización de adultos*. En: *Revista Lectura y Vida*. Año 2. Nº 1. Marzo 1980. Buenos Aires, Argentina.

3.3 Prácticamente ningún método entrega materiales que abarquen las 4 etapas básicas del aprendizaje de la lectoescritura:

- prelectura,
- lectura inicial,
- lectura independiente, y
- lectura complementaria.

Las dos últimas etapas son especialmente importantes para consolidar aprendizajes por cuanto en ellas “el desciframiento ya ha perdido importancia como problema y los esfuerzos se centran en la comprensión de lectura y en la redacción de textos simples”³⁶.

3.4. Otro aspecto metodológico que debería ser más trabajado para la alfabetización campesina se relaciona con la *enseñanza de la escritura*. Esta se ve a menudo como un subproducto menor de la enseñanza de la lectura y se supone, con cierta ligereza que al solucionar los problemas de ésta se arreglan también los de la escritura.

No obstante “las destrezas y habilidades implicadas en el aprendizaje de la escritura son muy distintas a las que supone la lectura”. En el caso del campesino no hay que olvidar, a la vez, que “está dedicado a ocupaciones que no le han permitido emplear su motricidad fina y consecuentemente ésta presenta distintos tipos de atrofia”³⁷.

Un programa de enseñanza de la escritura a campesinos debería, en consecuencia, contemplar prioridades centradas sobre todo en la claridad de la comunicación a través de ejercitaciones compatibles con la escasa duración del proceso y con las dificultades motoras de los sujetos. Hay aquí otro programa de trabajo por realizar y cuyos frutos podrían facilitar los procesos de enseñanza de la escritura en los años venideros.

3.5 De lo dicho se desprende que la construcción de materiales ad-hoc continúa siendo una prioridad en alfabetización campesina. Por cierto, dada la diversidad de situaciones, es difícil producir materiales homogéneos. Pero es factible fabricar materiales de uso flexible para ser adaptados a realidades distintas y mediante la sustitución de parte de ellos. Además, es siempre posible entregar modelos y métodos para construir materiales específicos.

(36) Araya, Lucía Op. cit. p. 17.

(37) Araya, Lucía. *La enseñanza de la escritura en los adultos*. En: *Revista Lectura y Vida*. Año 2. Número 3. Septiembre 1981. Buenos Aires, Argentina.

VI. A modo de pequeño resumen

A pesar de que eliminar el analfabetismo en el campo supone transformaciones sociales mayores, es dable esperar resultados positivos si se combina la extensión y mejoramiento de la educación primaria rural con programas específicos de alfabetización. Estos deben surgir de los intereses reales y objetivos de los grupos campesinos, insertarse en su cultura y ponerse al servicio del fortalecimiento de su poder y autonomía sociales.

La heterogeneidad de los grupos campesinos hace que el planteamiento de los programas deba partir de motivaciones muy diversas pero ligando todas ellas, la alfabetización a acciones más globales de desarrollo y cambio.

De la experiencia reciente en América Latina es posible recoger sugerencias valiosas tanto en lo relativo a modalidades, como en cuanto al planteamiento técnico de los programas de alfabetización.

No obstante todo ello va precedido de la decisión política de favorecer efectivamente a los sectores campesinos. Es de esperar que en nuestros países se den condiciones favorables para que esas decisiones sean adoptadas.