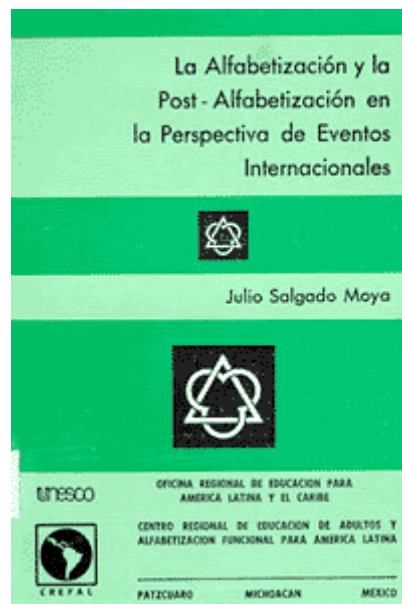


# La alfabetización y la post-alfabetización en la perspectiva de eventos internacionales

Julio Salgado Moya



Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1984

## **I N D I C E**

### **Nota Introductoria**

### **PRIMERA PARTE**

#### **EVENTOS EXTRACONTINENTALES DE EDUCACION DE ADULTOS**

- I. La alfabetización y la post-alfabetización en las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos.
  1. La alfabetización en la Conferencia de Elsinor.
  2. La alfabetización en la Conferencia de Montreal.
  3. La alfabetización en la Conferencia de Tokio.
  4. La post-alfabetización en la Conferencia de Elsinor.
  5. La post-alfabetización en la Conferencia de Montreal.
  6. La post-alfabetización en la Conferencia de Tokio.
  7. Síntesis.
- II. Las Aportaciones del Congreso de Teherán.
  1. Antecedentes.
  2. La Recomendación No. 58.
  3. El Documento Base: "La alfabetización al servicio del desarrollo".
  4. El Informe Final del Congreso de Teherán.
- III. Reflexiones de Persépolis y de Nairobi.
  1. La Declaración de Persépolis.
  2. La Declaración de Nairobi.

### **SEGUNDA PARTE**

#### **EVENTOS LATINOAMERICANOS EN EDUCACION DE ADULTOS**

- I. Dos Seminarios en la línea de educación fundamental.
  1. El Seminario Regional de Educación en la América Latina, (Caracas, 1948).
  2. El Seminario Interamericano de alfabetizadores y Educación de Adultos (Petrópolis, 1929).
- II. Reflexiones en la línea de la alfabetización funcional
  1. La Conferencia Regional sobre Planeamiento y Organización de Programas de Alfabetización en América Latina y el Caribe (Caracas, 1966).
  2. El Primer Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional (Quito, 1969).

### **TERCERA PARTE**

#### **SINTESIS COMPARATIVA DE LOS EVENTOS PRESENTADOS**

Introducción.

1. La Alfabetización.
2. La post-alfabetización.
3. Síntesis final.

Bibliografía

## NOTA INTRODUCTORIA

En el campo de la educación de adultos, la alfabetización ha ido constituyendo, en estos últimos años, una preocupación constante en la reflexión de los encuentros internacionales de los educadores de adultos. Como consecuencia de esa inquietud, la post-alfabetización ha venido abriéndose paso como continuidad de aquel proceso para ocupar actualmente un centro de interés obligado en el quehacer intelectual de los especialistas en el ramo.

Los propios gobiernos latinoamericanos a través de la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, realizada en México en 1979, y después en la Reunión Intergubernamental de Quito, en 1981, y en la de Santa Lucía, en 1982, proponen atender las necesidades educativas de la Región teniendo como meta el fin del siglo. Entre esas necesidades, figura la erradicación del analfabetismo como objetivo específico.

Esa creciente preocupación que se manifiesta por realizar acciones de alfabetización y de post-alfabetización en la perspectiva del Proyecto Principal, nos ha motivado a configurar esta obra. El propósito es ofrecer a los técnicos de nivel medio comprometidos con acciones alfabetizadoras en sus respectivos países, un recuento sistematizado de las reflexiones sobre alfabetización y post-alfabetización surgidas en la perspectiva de eventos internacionales.

Conviene de vez en cuando, en una visión retrospectiva, revisar los conceptos ya vertidos sobre el tema en referencia con el objeto de no incurrir en reiteraciones deliberativas innecesarias y de aprovechar al máximo las aportaciones que otros educadores de adultos ya han hecho. Desde este punto de vista, se encontrarán, en los eventos presentados, interesantes sugerencias y observaciones que bien valdría la pena rescatar del papel para ponerlas en práctica como asimismo se advertirán insistencias que marcan líneas constantes de acción.

En tres partes se estructura este documento. La primera contiene un recuento sistematizado de las reflexiones sobre el tema, generadas en las Tres Conferencias Mundiales de Educación de Adultos, como también de las vertidas en el Congreso de Teherán y en las Declaraciones de Persépolis y de Nairobi. La segunda muestra algunas deliberaciones latinoamericanas enfocadas desde tres perspectivas diferentes: la Educación Fundamental, la Alfabetización Funcional y el Proyecto Principal de Educación. La tercera intenta hacer una síntesis com-

parativa de los eventos examinados con el objeto de mostrar el nivel a que han llegado estos encuentros en las reflexiones sobre la alfabetización y la post-alfabetización.

Como es evidente, no se agotan en esta obra las diversas aportaciones que constituyen el acervo de deliberaciones sobre el tema, puesto que el contenido abarca sólo lo generado en los eventos analizados. Otras publicaciones podrían hacerse necesarias para sistematizar lo producido en otros encuentros internacionales lo cual daría una visión más completa de lo que se ha ido elaborando en el contexto deliberativo de la alfabetización y de la post-alfabetización.

Deseo agradecer, finalmente, la lectura crítica de este trabajo realizada por Cyril De Keyser, Anton Thybergin, Pablo Latapí, César Picón, Guillermo Medina y Bettina Moll, cuyas observaciones han permitido revisar y enriquecer la presente publicación. Asimismo expreso mi reconocimiento a la colaboración prestada por el Director del CREFAL, Ing. Gilberto Garza F. para que esta obra fuera publicada.

Julio Salgado M.

# INDICE

## PRIMERA PARTE

### EVENTOS EXTRACONTINENTALES DE EDUCACION DE ADULTOS

#### I. La alfabetización y la post-alfabetización en las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos.

1. La alfabetización en la Conferencia de Elsinor.
2. La alfabetización en la Conferencia de Montreal.
3. La alfabetización en la Conferencia de Tokio.
  - 3.1 La alfabetización funcional.
  - 3.2 Importancia de la alfabetización.
  - 3.3 Estrategias de alfabetización.
  - 3.4 Finalidad de la alfabetización.
  - 3.5 Alfabetización en lenguas locales.
  - 3.6 Beneficiarios de la alfabetización.
4. La post-alfabetización en la Conferencia de Elsinor.
5. La post-alfabetización en la Conferencia de Montreal.
6. La post-alfabetización en la Conferencia de Tokio.
7. Síntesis.

#### II. Las Aportaciones del Congreso de Teherán.

1. Antecedentes.
2. La Recomendación No. 58.
  - 2.1 Importancia de la alfabetización.
  - 2.2 Estrategias de alfabetización.
  - 2.3 Organización de la alfabetización.
  - 2.4 Financiamiento de la alfabetización.
  - 2.5 Los alfabetizadores y materiales educativos.
  - 2.6 La post-alfabetización.

### 3. El Documento Base: “La alfabetización al servicio del desarrollo”.

- 3.1 Alfabetización funcional.
- 3.2 Estrategias de alfabetización.
- 3.3 El analfabeto.
- 3.4 El método.
- 3.5 Alfabetizadores.
- 3.6 Alfabetización en lenguas locales.
- 3.7 La post-alfabetización.

### 4. El Informe Final del Congreso de Teherán.

- 4.1 Alfabetización funcional.
- 4.2 Estrategias de alfabetización.
- 4.3 Importancia de la alfabetización.
- 4.4 Papel de la cooperación internacional en la alfabetización.
- 4.5 Financiamiento de la alfabetización.
- 4.6 La coordinación.
- 4.7 Alfabetizadores.
- 4.8 Alfabetización en lenguas locales.
- 4.9 La postalfabetización

## III. Reflexiones de Persépolis y de Nairobi.

### 1. La Declaración de Persépolis.

- 1.1 Antecedentes.
- 1.2 Concepto de alfabetización.
- 1.3 Importancia y ubicación de la alfabetización.
- 1.4 Alfabetizadores.
- 1.5 Método y medios.
- 1.6 Cooperación internacional.

### 2. La Declaración de Nairobi.

- 2.1 Antecedentes.
- 2.2 La definición de educación de adultos.
- 2.3 La ubicación de la educación de adultos.
- 2.4 El contenido de la educación de adultos.
- 2.5 La lengua local.
- 2.6 Otras aportaciones.

## PRIMERA PARTE

### EVENTOS EXTRACONTINENTALES DE EDUCACION DE ADULTOS

#### I. LA ALFABETIZACION Y LA POST-ALFABETIZACION EN LAS CONFERENCIAS MUNDIALES DE EDUCACION DE ADULTOS

##### 1. LA ALFABETIZACION EN LA CONFERENCIA DE ELSINOR

En dos oportunidades la Conferencia de Elsinor se refiere a la alfabetización. La primera para señalar que la alfabetización es teóricamente una parte de la educación de adultos de la misma forma que la iniciación a las artes o la formación social y económica, pero que dado su carácter peculiar y su amplitud, se considera como parte del campo de la educación fundamental estrechamente relacionada, pero distinguible de la educación de adultos.

La segunda, para destacar que la alfabetización no es indispensable para iniciar programas de educación de adultos, puesto que las comunidades pueden aprender mucho a través de medios visuales y orales de comunicación.

Sin embargo, la Conferencia de Elsinor asigna un valor importante a la alfabetización en el caso del autodidactismo que permite educarse por sí mismo a través de textos escritos.

La primera referencia permite establecer la ubicación de la alfabetización como parte integrante de la educación de adultos en tanto que la segunda le asigna un papel más importante a los medios de comunicación audiovisuales que a la alfabetización. Además de expresar también la relatividad de ese instrumento que muchos programas de adultos han absolutizado y han hecho de él la puerta de entrada a la educación de adultos.

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.

Incluso se podría puntualizar, en camino opuesto a Elsinor, pero infiriendo conclusiones de sus propias afirmaciones, que tampoco sería indispensable la alfabetización en situaciones de autodidactismo, si éste es concebido como aprendizaje vivencias en la experiencia cotidiana y no en el saber erudito del texto escrito.

Desmitificar la alfabetización en provecho de la educación de adultos podría conducir a nuevos esfuerzos educativos más eficaces que las campañas o programas alfabetizantes. Ya Elsinor ha puesto un hito en el camino: se pueden iniciar acciones de educación de adultos sin alfabetización, y la práctica de la educación no formal como de la informal confirman esa aseveración. Sin embargo, el peso y la autoridad magistral de la educación formal ha desconocido en los hechos esa praxis educativa. No sería posible, desde la perspectiva de la educación formal, un avance escolar sin una previa alfabetización. Desde el etnocentrismo cultural en que se ubica, la educación tradicional no podría conceder razón a un desplazamiento de la alfabetización hacia lugares que no sean el punto de partida de la escolaridad.

Pero la voz de Elsinor puede resonar con amplitud en la medida en que la educación no formal vaya adquiriendo una personalidad más definida y autónoma.

## 2. LA ALFABETIZACION EN LA CONFERENCIA DE MONTREAL

La Conferencia de Montreal explícita un poco más el campo de la alfabetización, y la palabra “campaña” como lucha contra el analfabetismo se incorpora al lenguaje oficial de la educación de adultos. La alfabetización es concebida como necesidad urgente e ineludible para los países subdesarrollados, como una manera de adquirir los conocimientos teóricos y prácticos que permitirá a los alfabetizados adaptarse a las nuevas formas de vida social. Para lo cual los países desarrollados tendrían que prestar toda su ayuda para realizar una



vasta campaña de eliminación del analfabetismo, es decir, erradicar el analfabetismo a través de campañas financiadas por los países más afortunados. Y esto basado en una necesidad imperiosa que funciona como finalidad: la adaptación de los individuos iletrados a los cambios sociales resultantes de la urbanización y de la industrialización.

No cabe duda que la alfabetización como instrumento de adaptación se ubica también en el etnocentrismo cultural de una sociedad que pone su fe en la urbanización y en la industrialización. La alfabetización estaría en función del desarrollo económico de las industrias lo cual redundaría en un supuesto desarrollo de las clases marginales.

La concepción de Montreal ha tenido más aceptación operacional y las expresiones de “eliminar o erradicar el analfabetismo” cobran cada día más vigor en las agencias educativas tanto nacionales como internacionales.

Consecuente con su planteamiento, Montreal avanza un poco más en la línea de la campaña de alfabetización destacando la importancia de la motivación que sólo califica de económica, cultural o religiosa. La práctica de este tipo de campañas realizadas en la Región muestra que efectivamente la motivación es fundamental, pero ninguna de las tres formas motivacionales señaladas puede parangonarse con la motivación de orden político en cuanto a los resultados masivos obtenidos.

Por otra parte, la conexión de las campañas o programas de alfabetización con el sistema escolar atacando el problema por ambos extremos: niños y adultos, ha sido retomada actualmente por el Proyecto Principal. Estrategia que va siempre en la línea de la eliminación del analfabetismo.

Podríamos decir que para Montreal, en la reflexión sobre la alfabetización, su preocupación fue la erradicación del analfabetismo para lo cual, además de la estrategia de campañas y de conexión con el sistema escolar, propone tres formas más de lucha contra el analfabetismo: la creación de un cuerpo de trabajadores voluntarios anuales, la organización de seminarios regionales para sensibilizar y buscar soluciones prácticas a este problema y la creación de un fondo especial para la lucha contra el analfabetismo. Se trata, según el sentir de Montreal de “adaptar medidas eficaces para eliminar lo más pronto posible la ignorancia en el mundo”.

Adentrados en la concepción de la alfabetización de Montreal, no se puede desconocer la lógica de sus estrategias que tendrían en otras circunstancias históricas mejores condiciones de prosperar.

Pero lo que sí podrían argüirse a Montreal es que contando con un documento presentado a la Conferencia en el que se sistematizaban las respuestas a los informes de los Estados Miembros y de las organizaciones no gubernamentales sobre diferentes tópicos de educación de adultos, no hubiera ahondado más la reflexión sobre la alfabetización. En efecto, allí se hacía presente, que aunque en algunos países la educación de adultos estaba determinada por la lucha contra el analfabetismo, en otros esta misma lucha se combinaba con objetivos más amplios tanto a nivel de educación básica como de formación profesional. Tal vez habría sido interesante que se hubiera retomado el planteamiento de Elsinor en el sentido de que no es indispensable la alfabetización para iniciar actividades de educación de adultos. Es decir, haber reflexionado más profundamente sobre este punto aprovechando el material experiencias aportado a la Conferencia.

### 3. LA ALFABETIZACION EN LA CONFERENCIA DE TOKIO

#### 3.1 Alfabetización funcional

El concepto de alfabetización funcional adoptado ya en el Congreso de Teherán en 1965, fue motivo de desacuerdo entre los asistentes a la Conferencia de Tokio. Según muchos participantes, este concepto indicaría que “la finalidad de la alfabetización consiste en subordinar al adulto a los mecanismos económicos y a la producción exclusivamente sin destacar el elemento de participación y de implicación social y cultural”. Sin embargo, se precisó que la funcionalidad significaba una integración de la alfabetización en la sociedad para satisfacer las necesidades culturales y sociales.

Así la alfabetización no estaría vinculada estrecha y únicamente a mecanismo económicos. En la funcionalidad, el concepto de integración se incorpora para superar la base economicista que pudiera haber tenido la alfabetización funcional en sus orígenes. De tal modo que la alfabetización no estaría operando autónomamente como era el planteamiento de las campañas, sino integrada a otros programas. Esta aclaración de la Conferencia marca otro enfoque de la alfabetización: sin desconocer la urgencia y la necesidad de “eliminar el analfabetismo” ni el valor de la alfabetización como instrumento

para adquirir nuevos conocimientos, o para lograr una mejor productividad o un mayor poder de decisión, se asume la funcionalidad como una estrategia operacional.

Si a Elsinor le interesaba la educación de adultos en general más que particularizar la alfabetización, a Montreal y a Tokio les impacta el creciente número de analfabetos a pesar de los ingentes esfuerzos por eliminar el analfabetismo. Sin duda, que la presencia de delegados del Tercer Mundo en estas dos Conferencias marcaron un sello en la concepción de la alfabetización. Sin embargo, en una, la alfabetización podríamos calificarla de autónoma y en la otra, de aplicada. Queremos decir con esto que en un caso la campaña libra mecanismos propios que llegan a constituir un todo en sí mismo a tal punto que en la práctica educativa se llega a un interrogante dramático: ¿y después de la alfabetización qué?. En el otro caso la alfabetización no sería un proceso independiente, sino una pieza adaptable a cualquier tipo de engranaje, funcional a cualquier programa de educación de adultos.

Es interesante destacar aquí que el término “alfabetización integral” que explicaría el concepto de funcionalidad analizado en la Conferencia, aparece sólo una vez y no haya tenido posteriormente mayor acogida. La alfabetización funcional ha seguido imponiendo su nombre, aunque ya con las connotaciones de integración.

Lo importante es que hay una puntualización de la concepción funcionalista de la alfabetización generada en Teherán. Y aunque, a nuestro modo de ver, la funcionalidad marca un nuevo rumbo a la alfabetización, ésta sigue siendo vista como necesidad de incorporación de los analfabetos a la cultura letrada. ¿No cabría la posibilidad de enfocar la funcionalidad no tanto en relación a los programas educativos o a la productividad, sino más bien hacia las necesidades y aspiraciones de los sujetos involucrados en la educación? Sin duda que el enfoque estratégico cambiaría y una nueva concepción de la alfabetización más en consonancia con lo expresado por Elsinor entraría en juego en la educación de adultos. Significaría renunciar a la impronta etnocéntrica de la alfabetización oficial para coger el rumbo del adulto como sujeto de su educación.

## 3.2 Importancia de la alfabetización

La reflexión de Tokio no se detiene sólo en la alfabetización funcional. Avanza también en calificativos que van perfilando la importancia de la alfabetización en mayor grado aún que el asignado por las anteriores Conferencias. 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 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”. Más adelante, en la Recomendación, 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 puede 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”.

Nos asiste la duda sobre esta supuesta importancia otorgada a la alfabetización. Quizás si en vez de fijar la atención en ella como responsable de avances socioeconómicos y culturales cuando está presente, y de tensiones sociales, inestabilidad política o de escaso crecimiento económico cuando está ausente, se pusiera el acento en la responsabilidad del poder político, social, económico y cultural que genera el analfabetismo, se podría desmitificar el creciente valor que se le ha dado a la alfabetización. Valor que se ha dado, justo es reconocerlo, no en calidad de fin, sino de medio como lo expresa tajantemente la Conferencia: “La alfabetización es la piedra angular de la educación de adultos, pero constituye un medio encaminado a un fin y no un fin en sí misma”.

En las palabras del Director general de la UNESCO de esa época al finalizar el debate general de la Conferencia, se acentúa la importancia de la alfabetización en términos de prioridad cuando se trata de democratizar la educación: “La educación de adultos es ante todo la democratización de la educación. Pues es tal todavía la insuficiencia de la escolarización que sin la educación de adultos, que se esfuerza por abrir en todo momento de la vida el acceso a la educación, no habría un reconocimiento efectivo del derecho de todos a la educación. En esta perspectiva, la alfabetización es una prioridad”. También la educación de adultos es vista como supletorio de las deficiencias del siste-

ma escolar y la alfabetización, como su puerta de entrada: “Todos los refinamientos de la tecnología moderna y todas las sutilezas de la psicopedagogía moderna no pueden hacernos olvidar que la educación de adultos es ante todo el medio de suplir las deficiencias de la educación formal, de las cuales el analfabetismo es uno de los aspectos más dramáticos. Y no el único ciertamente, ya que la incultura de las multitudes que saben leer y escribir es un hecho bien conocido”.

La importancia de la alfabetización se inscribe aquí en el umbral de la educación formal y no deja de ser legítima la necesaria relevancia si pensamos en que los estudios escolarizados están enmarcados en la cultura letrada. La prodigalidad de textos escritos para cubrir el currículum de la educación básica y luego el de la media y superior quedarían sin destinatarios si éstos no dominaran las técnicas de la lectoescritura. El problema estriba, sin embargo, en la garantía que podría dársele al neoalfabetizado de proseguir los estudios para los cuales requirió alfabetizarse. Por lo que cabría preguntarse: la alfabetización es importante, ¿para quiénes?

### 3.3 Estrategias de alfabetización

Así como Montreal había propuesto una estrategia de trabajo voluntario, Tokio propone la movilización de “todos los ciudadanos alfabetizados para trabajar en programas en los que cada persona enseñe a otra”. El modelo de Laubach ‘each one teaches one’ se incorpora anónimamente a la reflexión de Tokio. (No podemos dejar de reconocer aquí la productiva tarea emprendida por este educador de adultos en el campo de la alfabetización latinoamericana y su fórmula de enseñanza uno con uno).

No cabe duda que los 45 millones de analfabetos de la Región podrían en menos de un año ser alfabetizados por otros 45 millones de alfabetizados con un costo mínimo. Pero el problema no está en la estrategia, sino en la voluntad política de hacerlo. La movilización de ese contingente supone una fuerte motivación colectiva que vaya más allá de sólo enseñar a leer y a escribir.

Propicia también la Conferencia la tarea de difusión y de gestión de la alfabetización funcional en el contexto de la educación permanente a través de los Centros de Educación de Adultos tales como ASFEC en los Estados Arabes, IIALM en Teherán y CREFAL en México. Y siguiendo la línea de Montreal

recomienda a su vez emprender amplias campañas para una rápida eliminación del analfabetismo.

Aunque no específicamente elaborado en las comisiones de trabajo de la Conferencia, el Programa Experimental Mundial de Alfabetización Funcional (PEMA) destacado en el discurso de apertura por el entonces Director General de la UNESCO, muestra una estrategia de trabajo alfabetizador acogida con beneplácito por la Organización. Aunque él reconocía las dificultades con que iba tropezando en la ejecución del Programa, señalaba no obstante las valiosas contribuciones que en el campo de las innovaciones pedagógicas en general y en la metodología de la educación en particular estaba ofreciendo el Programa. Aplicación práctica del concepto de alfabetización funcional adoptado en Teherán a proyectos en diversos Estados Miembros, el PEMA representaba una esperanza promisoría en el campo de la alfabetización funcional.

No podía, pues, ser de otro modo el que el discurso de inauguración reafirmara su fe en esta estrategia que vendría a “facilitar la preparación y la aplicación eventual de nuevos métodos y técnicas de alfabetización funcional y de estimular el desarrollo de la labor de post-alfabetización. Para ello, la UNESCO se dedicaría ante todo a llevar a feliz término la ejecución y la evaluación de los proyectos del Programa Experimental Mundial de Alfabetización Funcional y a iniciar nuevas actividades, partiendo de dicha evaluación en el marco de los proyectos de desarrollo de los Estados Miembros...”

No nos pronunciaremos sobre este Programa, puesto que la misma UNESCO se ha encargado de hacer un análisis sistematizado de esas experiencias. Los resultados no tan satisfactorios como lo demandaban las expectativas y el optimismo del Director General en su discurso inaugural, están singularmente tratados en esa evaluación.

### 3.4 Finalidad de la alfabetización

Explícitamente este punto está condensado en el No. 10 de la Recomendación de la Conferencia de Tokio: “Además de insistir en el desarrollo socioeconómico, la alfabetización funcional debe apuntar también a despertar la conciencia social entre los adultos analfabetos para que puedan llegar a ser agentes activos en la construcción de una sociedad nueva y mejor”.

Indirectamente, alude a la alfabetización como factor que colabore a poner término a la descolonización cuando en la Recomendación subraya que “la descolonización no podrá alcanzar su objetivo si una tercera parte de la humanidad, por ser analfabeto, no sólo sigue permaneciendo al margen del desarrollo de los otros dos tercios, sino que tampoco participa en la búsqueda del progreso y el disfrute de los beneficios del progreso mundial”.

Parte de algunas otras finalidades las hemos enunciado ya en el rubro importancia de la alfabetización. Todo lo cual configura cuál es la finalidad que le asigna Tokio a la alfabetización.

En general, siempre nos queda el sabor amargo de una realidad que no se compadece con una concepción triunfalista de la alfabetización. Lo que en la práctica educativa vemos es que la alfabetización es una herramienta de poco alcance y casi diríamos inoperable para lograr las finalidades que se le asignan como tarea en las sociedades llamadas democráticas sean estas de tipo tutelar, representativas, autoritarias o de democracia restringida del continente. Educación y sociedad se interactúan dialécticamente, como la misma Conferencia lo expresa en el resumen de las conclusiones principales y “los fines de la educación suelen exigir reformas sociales económicas, culturales o políticas”, por lo que una alfabetización sin esas “reformas” no respondería a las exigencias establecidas por la misma Conferencia.

Por otra parte “despertar la conciencia social entre los adultos analfabetos para que puedan llegar a ser agentes activos en la construcción de una sociedad nueva y mejor”, sería forzar una situación psicológica para convertir los sujetos en agentes activos de un proceso de cambio. La conscientización sin una salida de participación en el proceso, llega a ser un simple juego intelectual o una frustración frente a la toma de conciencia de la importancia de tomar decisiones en el acontecer político.

### 3.5 Alfabetización en lenguas locales

La educación indígena, prácticamente olvidada en la reflexión de las Conferencias de Elsinor y Montreal, tiene aquí desde la perspectiva de la alfabetización una bandera de lucha singularmente difundida en nuestros días. En Tokio “se insistió en la conveniencia de llevar a cabo la labor de alfabetización en los idiomas locales”. Actualmente se aboga por la legitimidad de alfabetizar en lenguas vernáculas y castellanizar como segunda lengua en los países de

habla hispana. Incluso en el continente se habla de alfabetización plurilingüe en atención a los diferentes idiomas nativos que existen en cada país. Las cartillas mexicanas en las diversas lenguas indígenas son una muestra más de una práctica de cierta trayectoria.

Sin embargo, si bien es cierto que el principio tiene ya su cauce abierto y una vía disponible, no es menos verdadero que el uso de ese derecho corre el riesgo de facilitar la invasión cultural. Ya en Tokio se decía que esta fórmula era para “promover la conciencia de la situación socioeconómica así como mejorar la calificación de los trabajadores”. La tendencia etnocéntrica de la educación de adultos propugnada por el invasor cultural encuentra un medio de comunicación más directo para introyectar los valores de la cultura dominante. No es, pues, el reconocimiento de una etnia, sino más bien la utilización de la lengua como vehículo de transmisión cultural. Ciertamente que el esfuerzo de darle categoría escrita a una lengua oral es a veces ímprobo y dificultoso desde el punto de vista lingüístico y bien vale el esfuerzo si esta tarea contribuye al afianzamiento de una identidad étnica, pero no parece ser esa la finalidad de la reflexión de Tokio en la recomendación de estimular la alfabetización en las lenguas locales.

### 3.6 Beneficiarios de la alfabetización

Parece un tanto obvio que la población meta de esta actividad sea en el caso latinoamericano, los 45 millones de analfabetos existentes. Sin embargo, la Conferencia precisa algunas características que es oportuno anotar: “el acceso público a la educación de adultos, incluida la alfabetización, debe ampliarse de manera que proporcione oportunidades de aprender a todos los ciudadanos sin distinción de raza, color, credo, sexo, edad, posición social o nivel de educación”. Suponemos que la ideología política, que no va incluida aquí, está también en el espíritu de la Conferencia.

Al margen de la fórmula que nos ha llamado la atención: “incluida la alfabetización” y que hemos encontrado repetida a lo largo de la reflexión sobre el tema como si al hablar de educación de adultos no se incluyera la alfabetización, quisiéramos destacar que la ampliación de oportunidades no deja de ser hasta hoy un buen deseo retomado actualmente por el Proyecto Principal. ¿Podrá cubrirse la meta de alcanzar 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 agen-



cias 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.

En términos de “debe ser”, los principios de la no discriminación de beneficiarios de la alfabetización no presentarían problemas sino en recalcitrantes defensores de la segregación en cualquiera de sus formas, pero en términos del quehacer educativo sólo se ha hecho realidad lo que las leyes socioeconómicas y políticas en cada país han consentido.

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, si no 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.

#### 4. LA POST-ALFABETIZACION EN LA CONFERENCIA DE ELSINOR

Para Elsinor la post-alfabetización no tiene un nombre explícito, pero la función de elaborar materiales de lectura queda claramente establecido en estas pocas líneas: “No es posible enseñar al pueblo a leer a menos que al mismo tiempo se haga un esfuerzo por asegurar que tengan acceso a lectura de libros de valor”. Podríamos darle un nombre a esta actividad, nombre con el que se le designa actualmente y que representa una tendencia significativa en el campo de la post-alfabetización: producción de materiales de lectura para neolectores.

Es la única alusión que Elsinor hace a un proceso posterior a la alfabetización, suficiente sin embargo para señalar una ruta de trabajo. Además, el tipo de lecturas para los neolectores tiene un calificativo: ser de calidad. No se enseña a leer y a escribir para ser consumidor de un mercado de pasquines o de novelaría sensacionalista o dulzona, según el espíritu de Elsinor, sino para nutrirse de lo mejor del pensamiento de la humanidad.

## 5. LA POST-ALFABETIZACION EN LA CONFERENCIA DE MONTREAL

Tampoco Montreal presenta el término post-alfabetización explícitamente, pero al considerar las campañas de alfabetización sólo como “una etapa de un proceso más amplio” establece que “otras formas de educación pueden preceder o seguir a esa etapa”. No hay referencias aquí a una actividad concreta que precede o sigue a la alfabetización como es el caso de los materiales de lectura en Elsinor, sino a formas de educación precedentes o subsecuentes. Podríamos considerar que según Montreal el proceso educativo de adultos, se va dando por etapas y que lo que actualmente se ha dado en llamar post-alfabetización es la etapa que sigue a la alfabetización. Con este mismo criterio podría llamarse pre-alfabetización a la etapa anterior abarcando así las formas educativas previas a la alfabetización.

## 6. LA POST-ALFABETIZACION EN LA CONFERENCIA DE TOKIO

En la Conferencia de Tokio, el término post-alfabetización se ha incorporado ya al lenguaje internacional de la educación de adultos. Explícitamente se dice: “Se insistió en la conveniencia de llevar a cabo la labor de alfabetización en los idiomas locales y de facilitar más material de post-alfabetización a los recién alfabetizados” ¿A qué tipo de material se refiere? ¿Podrían tal vez ser las lecturas complementarias?

Antes de entrar derechamente en esa respuesta, conviene tomar en consideración una afirmación paralela: “Es imprescindible que la alfabetización conduzca a un desarrollo personal continuo. Esto impone a los gobiernos la obligación de establecer amplios programas de post-alfabetización, concebidos en el marco de sistemas de educación permanente”. No cabe duda que la postalfabetización en este contexto tiene toda la flexibilidad que podrían darle las exigencias del desarrollo personal continuo. Sería pues una etapa de contenidos diversificados según los intereses de los adultos y que estarían permanentemente impartándose a quienes quisieran acogerlos.

Es importante señalar este enfoque singular de la post-alfabetización que difiere específicamente del de la producción de materiales de lectura para neolectores que ya encontramos embrionariamente en la Conferencia de Elsinor y que podemos ver más desarrollado en la de Tokio: “Puesto que es necesario un suministro constante de libros para mantener los resultados de la alfabetización, la producción de aquéllos debe realizarse mediante la acción de los go-

biernos y subvenciones oficiales”. Ya no cabe duda que la referencia a los materiales de post-alfabetización que citábamos más arriba responde a un suministro de materiales escritos obtenidos de las experiencias de los participantes: “Entre ellos (los textos escritos) figuran el empleo de narraciones especialmente escritas como parte de una literatura vernáculo. Se encontró además que el gobierno poseía un abundante material sobre asuntos comunales, el cual se ha traducido a la lengua vernáculo en un nivel apropiado para su empleo en clases de alfabetización. En otro caso, un movimiento de alfabetización ha lanzado su propio diario, que desde un principio ha encontrado muchos suscriptores y ha despertado el interés de los anunciantes que se disputan su espacio. Otro delegado señaló además que era sumamente urgente publicar obras teatrales y narraciones en lenguas vernáculos que tendrían gran aceptación entre los adultos”.

Si recogemos los materiales de esta cita, nos encontramos con lo siguiente: narraciones populares, crónicas comunales, periódicos, obras teatrales. Todos escritos en lenguas vernáculos y para neolectores. La carencia de editores interesados en estas publicaciones hace volver la mirada de la Conferencia hacia los gobiernos los cuales podrían subvencionar este tipo de ediciones y para abaratar los costos la Conferencia propone publicaciones en rústica, porque “la producción de libros en rústica es relativamente barata”.

El interés por una post-alfabetización de este corte induce a la Conferencia a precisar incluso el autor de esos textos: “Para la producción de materiales de lectura es fundamental contar con escritores especializados”, y “también hay que organizar la formación de redactores de materiales de lectura significativos destinados a los recién alfabetizados”. Formar escritores de materiales de lectura: he ahí el propósito. Sin embargo, no determina la Conferencia el perfil del autor de esos textos, aunque ya en esa época P. Freire había lanzado su audaz proclama: “que los propios alfabetizados sean autores de sus propios textos”.

Finalmente, para cerrar el alcance de la reflexión sobre la postalfabetización así concebida, una breve frase como al pasar: “No menos especial es un sistema funcional de distribución” y ¡vaya que es importante poder contar con un sistema de distribución de esa producción de materiales! Algunos documentos de la década de los '50 y parte de los '60 hablan de la imperiosa necesidad de contar con una distribuidora de materiales y también con oficinas regionales de publicaciones de bajo costo. La práctica de la llamada educación fundamental había hecho surgir en la Región un sinnúmero de educadores de adultos inte-

resados en la elaboración de materiales de lectura “para personas que acaban de aprender a leer”. De modo que desde tiempo se venía practicando este seguimiento de la alfabetización, lo interesante es que Tokio lo haya incorporado como práctica de la post-alfabetización oficializando así lo que podríamos llamar una tendencia o corriente que ha tenido y sigue teniendo muchos seguidores convencidos de su eficacia.

## 7. SINTESIS

Después de haber recorrido el campo de la reflexión de las tres Conferencias en el ámbito de la alfabetización y de la post-alfabetización podemos ya sintetizar en un cuadro sinóptico el alcance de esa reflexión (Ver Cuadro “La Alfabetización en las tres Conferencias”).

## II. LAS APORTACIONES DEL CONGRESO DE TEHERAN

### 1. ANTECEDENTES

Las profundas transformaciones tecnológicas realizadas en la formación de la gran industria de los países desarrollados de Europa, Norte América y el Japón en la década de los 50' que obligó a los empresarios a preocuparse por la formación profesional de obreros calificados para sus industrias, y por otra parte el vertiginoso acceso a la independencia de numerosos Estados africanos hacia los años 1960-1961 que mostró la lamentable situación en que se encontraba la enseñanza en esos pueblos, permitió a la comunidad internacional ir tomando conciencia de la importancia y gravedad del analfabetismo.

Para unos se trataba de incorporar a los obreros a la alfabetización con el mínimo de instrucción necesario para el correcto aprendizaje de un oficio definido. La alfabetización quedaba así al servicio de la producción en un marco economicista de la empresa. Para otros, el analfabetismo frenaba el desarrollo económico y social de los pueblos o era el producto derivado de la opresión colonial. En todo caso la lucha contra el analfabetismo se presentaba como un objetivo fundamental referido al desarrollo.

La UNESCO que desde su creación se interesó por el problema, adoptó la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1961 de eliminar el analfabetismo en el mundo para lo cual en 1962 realizó un estudio en 67

países sobre los aspectos económicos de la alfabetización y su relación con el desarrollo. El comité de expertos que había emprendido ese estudio aconsejó la alfabetización funcional] como medio para conseguir la erradicación del analfabetismo.

La 13ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (1964) optó por poner en práctica en forma experimental esta estrategia más selectiva de alfabetización. Nace así en 1964 en el seno de la Conferencia General “el programa quinquenal experimental de alfabetización”. Sería un programa previo al lanzamiento de una campaña mundial de alfabetización funcional]. Con el objeto de preparar esa campaña, se convocó a un Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Eliminación del Analfabetismo, en Teherán, en 1965.

El signo que marcaría a este Congreso sería así la alfabetización funcional y el producto se hará vivencia en el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) a partir de 1967. Dos de estos proyectos se realizaron en Latinoamérica: Ecuador y Venezuela.

Las decisiones y recomendaciones del Congreso de Teherán han guiado por más de un decenio las actividades de la alfabetización en nuestro continente y en el mundo. Sus reflexiones quedarán en la historia de la educación de adultos como una de las etapas más relevantes en ese campo.

Aunque actualmente los países de la Región se orientan más, con matices y acomodaciones nacionales, hacia lo que se supone podría ser la metodología de Paulo Freire, no podemos desconocer los valiosos aportes surgidos de la práctica de las reflexiones de Teherán.

En la línea de antecedentes de este Congreso, no podríamos dejar de aludir a la Recomendación 58 dirigida a los Ministerios de Instrucción Pública por la 28ª Reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública de la UNESCO, aprobada el 22 de julio de 1965, poco antes del Congreso de Teherán. Esta Recomendación está referida a la alfabetización y a la educación de adultos y fue presentada como documento de referencia al Congreso. En ella se expresa que: “la alfabetización funcional y la educación de adultos constituyen uno de los factores esenciales del progreso económico, social, político y cultural lo mismo de los individuos que de las colectividades”. Como vemos, la idea de alfabetización funcional llega madura al Congreso y con cartel de factor esencial del progreso junto a la educación de adultos. La corriente predominante en la víspera del Congreso era la alfabetización funcional en contraposi-

ción a la alfabetización tradicional o rudimentaria como se le llamaba. De modo que el Congreso de Teherán sólo hizo suyo el concepto y se reunió “para considerar en particular la forma en que los planes nacionales de liquidación del analfabetismo podrían contribuir más eficazmente al progreso social y económico y a los objetivos del decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo. El Congreso dio expresión internacional a este cambio de perspectiva...”

Tres documentos de este Congreso nos servirán para recoger las reflexiones de este evento sobre la alfabetización y la post-alfabetización: La Recomendación N° 58, El Documento Base y El Documento Final.

## 2. LA RECOMENDACION No. 58

### 2.1 Importancia de la alfabetización

En los considerados de esta Recomendación a los Ministerios de Instrucción Pública, se advierte el mismo interés por la alfabetización que hemos notado en las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, sólo que aquí hay mayor hincapié en la fundamentación de la importancia que se le asigna a la alfabetización. La Recomendación alude a la Declaración Universal de los Derechos Humanos como fundamento del esfuerzo que debe hacerse por la alfabetización, al respeto que se le debe a todo ser humano de proporcionarle las oportunidades de adquirir una cultura, y sobre todo al hecho de que la alfabetización funcional es uno de los factores esenciales del progreso en general. Derecho, respeto y progreso serían las tres palabras claves que fundamentan la importancia de la alfabetización y a las que se añaden el desarrollo tecnológico y científico como presionadores de instrucción cada vez más exigente.

Es un hecho que los países que han iniciado y desarrollado cambios estructurales han considerado la dificultad de construir una nueva sociedad con un país lleno de analfabetos, y la tarea de erradicar el analfabetismo ha constituido una cruzada nacional de gran envergadura con resultados sorprendentes. No ha sucedido lo mismo en sociedades de estabilización del orden establecido y sin posibilidades de cambios estructurales donde los iletrados no encuentran las motivaciones necesarias o no requieren la alfabetización para sobrevivir. De tal modo que aunque en ambos tipos de sociedad se reclame como derecho imprescriptible e inalienable de todo ser humano el derecho a la

educación a partir de la alfabetización, las motivaciones y los logros son diferentes.

En todo caso, la fundamentación establecida en la Recomendación N° 58 es válida como principio, aunque su operacionalidad se engrane en otros factores que escapan a la simple motivación educacional. Así lo reconoce también la misma Recomendación cuando añade más adelante: “Hay que tener en cuenta que el éxito de un programa de alfabetización depende en gran parte de la situación económica y social de los adultos a los cuales se destina el programa, así como de la naturaleza y la intensidad de sus motivaciones individuales, familiares y sociales, cívicas y políticas, económicas y materiales, efectivas, religiosas y culturales, las condiciones de trabajo y de vida de los adultos hombres y mujeres, han de contribuir plenamente a la alfabetización funcional de adultos; por consiguiente, los programas de alfabetización deben basarse en un estudio del medio y de los factores de que depende la motivación, a fin de que el ciudadano tenga conciencia:

- a) de los problemas relacionados con el desarrollo de su país;
- b) de las soluciones que conviene dar a estos problemas;
- e) de su propia responsabilidad en el desarrollo del país”.

Este estudio del medio que propone la Recomendación cuyos rubros de investigación se señalan claramente, significa un aporte interesante en las acciones de alfabetización. Se estructura así un programa surgido del análisis de los factores que relacionan educación con desarrollo. Se pretende, además, que los analfabetos participen en el proceso socioeconómico de su país tomando conciencia de su responsabilidad en el desarrollo, sobre todo cuando los imperativos de ese desarrollo exigen más trabajadores instruidos y calificados.

Sin embargo, nuevamente nos encontramos ante una exigencia al trabajador, surgida de un supuesto progreso de toda la sociedad global y en la que esta sociedad no se exige a la vez para generar la participación de los trabajadores en las decisiones de ese desarrollo.

## 2.2 Estrategias de alfabetización

Como vemos, no es la necesidad ni el interés o la importancia de la alfabetización lo que está en juego. El llamado de la UNESCO en 1964 para crear un

movimiento mundial para erradicar definitivamente el analfabetismo sigue siendo válido a través de la versión moderna del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Lo que sí parece claro es la necesidad de destruir los gérmenes que producen el analfabetismo, pero utilizar la herramienta educativa para lograrlo es insuficiente. El analfabetismo no es sólo un problema pedagógico. 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 funcional de la solución del problema. Por eso, las estrategias presentadas por la Recomendación 58 aparecen como aisladas de un contexto global y aunque necesarias no son suficientes para abarcar el fenómeno en toda su significación.

En efecto, no deja de ser interesante lanzar simultáneamente una acción preventiva y recuperatoria para atacar el analfabetismo; la primera a nivel de los niños y la segunda, de los adultos. También es digna de considerarse una ofensiva tipo campaña de masas o bien proyectos de carácter selectivo e intensivo relacionados con las prioridades del desarrollo socioeconómico.

No es menos útil un ataque progresivo y tenaz que destruya los bolsones de analfabetismo de mayor incidencia por región o localidad. No podría desconocerse tampoco la sugerencia de optar por la alfabetización en una lengua local, ni la recomendación de que “toda acción contra el analfabetismo ha de ir precedida de estudios objetivos y profundos sobre las necesidades presentes y futuras relacionadas con el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad”. Más laudable aún es el presentar una avanzada frontal contra el analfabetismo integrando la alfabetización al plan general de educación del país. Empero todas estas estrategias de tipo educacional planteadas por la Recomendación 58 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 para atacar el analfabetismo.

### 2.3 Organización de la alfabetización

Aunque cualquier medida educativa que se proponga para erradicar el analfabetismo tiene el sello de la insuficiencia, no deja de ser interesante cono-



cer y valorar aquellas piezas que en otro engranaje podrían funcionar mejor. Así, por ejemplo, las proposiciones de la Resolución 58 sobre organización, financiamiento, personal, contenidos y materiales de alfabetización. Sobre lo primero se propone que los órganos de instrucción pública tengan a su cargo el planteamiento y la coordinación de la alfabetización asociando a ellos los otros ministerios y las organizaciones de base. Se crearían además servicios específicos para atender la formación del personal, la producción de materiales y su distribución, la investigación y la evaluación, la educación radial y televisiva. Y se propone también la creación de un organismo central de coordinación.

Esta estructura operacional propuesta por la Recomendación 58 no deja de ser un aporte valioso a la reflexión sobre la alfabetización. No la habíamos encontrado en las deliberaciones de las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos. La experiencia cubana había ya experimentado una estructura operativo similar con los resultados ya conocidos. De modo que esas proposiciones habían sido probadas y aprobadas en la práctica educativa. También otros programas o campañas de alfabetización han trabajado con un montaje semejante. Recordemos, por ejemplo, la Campaña Nacional Simón Bolívar, de Colombia o el Programa Nacional de Alfabetización, de México.

## 2.4 Financiamiento de la alfabetización

En el financiamiento de las acciones alfabetizadoras, la Recomendación 58 señala algunos recursos como los créditos asignados en los presupuestos de educación o de otros órganos administrativos, las contribuciones de organismos económicos, los donativos, la ayuda externa y la recolección a través de actividades de beneficencia. Medidas todas que han sido aplicadas en diferentes programas de alfabetización. Destacamos en particular las iniciativas y la imaginación aplicadas con el fin de allegar fondos para la alfabetización a través de actividades eventuales o permanentes, sugeridas en esta Recomendación y aún puestas en práctica en la Región. No sólo se recurre entonces a las normas formales de financiamiento, sino que también se abre una brecha en el campo de las erogaciones no formales tales como loterías, kermesses, beneficios, etc.

## 2.5 Los alfabetizadores y materiales educativos

Al referirse a los alfabetizadores, la Recomendación 58 hace una clasificación que va en grado decreciente en estos términos: personal especializado, maestros, personas sin título profesional, estudiantes de secundaria, personas de buena voluntad cuya colaboración es indispensable, a todos los cuales habría que darles cursos de formación inicial y de perfeccionamiento. Como vemos, el ámbito de la alfabetización se va configurando con las piezas que se van añadiendo al montaje. Si bien es cierto que actualmente estas y otras piezas más ya no constituyen novedad por su utilización habitual, la reconstitución de las mismas y el montaje sucesivo de ellas en las deliberaciones oficiales, nos parece una labor significativa para seguir las innovaciones introducidas en cada evento internacional. A este respecto, desde nuestra óptica de los años '80 nos parecerá obvio que “conviene elaborar y aplicar métodos pedagógicos adaptados a la psicología del adulto” o bien que “la elaboración de un método adecuado para enseñar a leer y a escribir a los adultos debería aprovechar los mejores elementos de los diferentes métodos basados en la estructura de la lengua y en el vocabulario ordinariamente empleado por los alumnos, para que, ante todo, y desde un principio, puedan comprender y leer con interés” o finalmente que “el método elegido se ha de apoyar en un material de enseñanza lo más completo posible, que comprende en particular textos de lectura graduados con acierto; debería ir acompañado de una guía y de auxiliares visuales sencillos destinados al personal docente”. Materiales didácticos y manual del alfabetizador que se consideran actualmente indispensables en todo trabajo de alfabetización. También la cartilla con lecciones graduadas y adaptadas a las necesidades y gustos de los adultos analfabetos, forma parte de la batería de materiales utilizados para alfabetizar. Lo importante entonces no es el confrontar que tales recomendaciones son práctica habitual de nuestros días, sino el constatar que fueron planteadas en 1965 a los Ministerios de Instrucción Pública de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública de la UNESCO. Sólo así podremos valorar en su justo límite y desde la perspectiva histórica los aportes incorporados oficialmente a la esfera de la alfabetización.

Justo es reconocer también que a la concepción tradicional de los contenidos de lectoescritura y cálculo se diga aquí en la Recomendación 58 que “deberían figurar como centros de interés las cuestiones que tocan directamente a los alumnos: preparación a un trabajo más productivo y mejor remunerado, mejoramiento de las condiciones de vida dentro de la comunidad (higiene, alimentación, distracciones), educación personal y social, así como todas las cuestiones relativas al desarrollo del país”. Y en este punto, pocos son los progra-

mas de alfabetización que han superado la barrera de la lectoescritura y del cálculo. La modernidad de esa apreciación sigue vigente como fuerte desafío para un currículum de educación de adultos.

## 2.6 La post-alfabetización

Aunque la palabra post-alfabetización no figura en el documento, nos parece que se infiere una actividad posterior a la alfabetización desplegada hacia dos tendencias: la producción de materiales para neolectores y la enseñanza primaria de adultos, según el tenor de las citas siguientes: “Los programas de alfabetización han de tender a franquear lo más rápidamente posible, el umbral que separa al adulto alfabetizado del que ha logrado poseer una instrucción primaria... la acción necesaria de consolidación de los conocimientos se ha de apoyar en un material de lectura diverso (libros, periódicos, revistas, etc.) adaptado a los gustos y a las necesidades del nuevo alfabetizado teniendo en cuenta los diferentes niveles de conocimiento a que ha llegado”. Este material de lectura se prevé manejado a través de clubes de lectura, bibliotecas, establecidas y circulantes. Es novedosa esta recomendación, puesto que lo que se proponía para la educación de adultos en general, se relaciona ahora con la alfabetización en particular: las bibliotecas los clubes de lectura en función de los neolectores, que no es lo mismo que estén en función de los adultos. Se trata pues de servicios especializados para neolectores.

Dentro de la tendencia a considerar la post-alfabetización como elaboración de materiales de lectura, podrían formar un todo coherente la producción de textos, las bibliotecas de neolectores y los clubes de lectura. Así, la línea de lecturas complementarias podría tener un carácter más educativo.

## 3. EL DOCUMENTO BASE: “LA ALFABETIZACION AL SERVICIO DEL DESARROLLO”

### 3.1 Alfabetización funcional

El título de este Documento Base orienta la alfabetización hacia un campo diferente de la concepción finalista o instrumentalista reconocida como tradicional o, para usar la misma expresión del documento, como rudimentaria. Entendemos por alfabetización finalista aquella que centra su acción en la lectoescritura como punto terminal. Reservamos el término instrumentalista

para aquella alfabetización considerada como medio o base para lograr otros niveles de instrucción. Ahora bien, la alfabetización ligada al desarrollo y que integra al individuo a su medio profesional y social, corresponde a otro enfoque que ha dado en llamarse alfabetización funcional. Esta funcionalidad al servicio del desarrollo crea una perspectiva de inversión supuestamente ventajosa respecto de la alfabetización. Si el analfabetismo se consideraba como un freno para el desarrollo de la sociedad, era lógico que se pensara en que la alfabetización funcional fuese un factor determinante del desarrollo en general. Si bien es cierto que se reconoce la complejidad del fenómeno analfabetismo como resultante de factores no sólo educativos, la fijación de las soluciones en la esfera de lo económico limita el problema a una sola dimensión. Habría una estrecha relación entre alfabetización y desarrollo en este enfoque funcionalista. El analfabetismo sería “causa y consecuencia del subdesarrollo”. La erradicación del analfabetismo favorecería el tránsito de la economía de subsistencia a la de mercado. Más claramente aún, se advierte esta correlación en la siguiente cita: “siendo el fomento de la producción nacional de bienes y servicios el objetivo principal del desarrollo económico, es preciso que la alfabetización por las mismas razones que los demás aspectos del plan de desarrollo, sea concebida teniendo en cuenta sus posibilidades de contribución a la producción nacional a largo plazo (todos los programas de alfabetización sea cual fuere su género, deben ser evaluados con arreglo a este criterio)”. La alfabetización al servicio del desarrollo significa en este enfoque un aporte relevante de ésta a la industrialización, a la diversificación económica, al desarrollo rural, al aumento de la productividad y a la modificación de las estructuras socioeconómicas. Tarea no sólo compleja, sino también ambiciosa: mano de obra alfabetizada para impulsar la adaptación del hombre a las exigencias del desarrollo. La alfabetización sería así una poderosa palanca de transformación del hombre y de la sociedad en los diversos estadios de evolución. “El desarrollo tecnológico crea condiciones de trabajo y exigencias de adaptabilidad por parte de la mano de obra a las que sólo pueden satisfacer los miembros de una sociedad que conoce la escritura”. Así las cosas, la alfabetización tendría su campo de acción dentro del sector productivo. No sería una acción masiva, sino selectiva. Así también se contaría con una presumible motivación de los trabajadores por la alfabetización al sentirla más relacionada con el campo de la formación profesional o de la capacitación de mano de obra. Más aún, incorporando algunos incentivos económicos a los alfabetizados, cabría una mayor demanda por la alfabetización.

Es evidente que este enfoque revoluciona el quehacer de la alfabetización tradicional y constituye, en ese tiempo, un avance en la reflexión educativa de

adultos. Los esfuerzos de la alfabetización se concentraron en programas intensivos en vez de la ejecución extensiva que conllevaba una campaña. En esta misma selectividad, empero, descansará el carácter elitista con que se concibe la alfabetización funcional en su primera etapa. El documento en referencia señala claramente que “convendrá que las categorías de personas seleccionadas para beneficiarse de esa instrucción coincidan con las de las personas que se dediquen a tareas especialmente productivas tales como las relacionadas con la ejecución de programas de industrialización o de desarrollo rural que puedan contribuir notablemente al desarrollo del país, y en las que se considere indispensable el empleo de mano de obra alfabetizada”.

La rentabilidad de la alfabetización en el desarrollo será incluso el criterio para iniciar o no acciones inmediatas contra el analfabetismo. Es decir, si no hay necesidad a corto plazo de contar con personal alfabetizado en la producción, podría prescindirse de realizar esfuerzos en la alfabetización. Hay una clara tendencia a considerar la lectoescritura como instrumento para comprender los problemas que plantea la transformación radical del desarrollo económico y para adaptar las conductas y comportamiento a las exigencias de esa evolución. El nuevo hombre que se aspira a formar podrá así valorar “la modernización del equipo de trabajo o los nuevos métodos de producción, la diversificación de los motivos o de las actividades económicas, la importancia de los transportes, de la comercialización y de la distribución de los productos”.

La alfabetización, según este enfoque, se ejercitará prioritariamente en la población analfabeta económicamente activa, entre quienes mejor puedan aprovecharla en beneficio del desarrollo del país. No se trata de una lectoescritura autónoma, enseñada por sí misma, sino aplicada a la capacitación o perfeccionamiento profesional del sector dinámico de la economía.

Enfoque selectivo e intensivo que vincula la alfabetización con el desarrollo “convirtiéndola en una educación funcional basada en sólidas motivaciones, inspirada en criterios económicos y tendiente a repercutir rápidamente en el desarrollo económico y social”.

Como hemos señalado anteriormente, la Conferencia de Tokio tuvo sus serias reservas frente a este tipo de alfabetización que subordinaría al adulto a los mecanismos económicos, por esa razón los participantes de Tokio incorporaron el concepto de “integración” que matiza el de alfabetización funcional hacia dimensiones menos economicistas.

El cuestionamiento al enfoque funcionalista de la alfabetización no radica pues en su funcionalidad, sino más bien en su objetivo.

Puede utilizarse en función del desarrollo económico, pero también del desarrollo social, cultural o político.

Al margen del carácter economicista de sus orígenes, la alfabetización funcional es inseparable de procesos de educación de adultos y se inscribe en contextos de formación profesional y capacitación laboral. En esta integración a los procesos educativos y no en el aislamiento o conjunto cerrado que presenta la alfabetización tradicional, estriba el aporte significativo de este enfoque. Constituye el paso de lo utilitario o finalista hacia lo funcional. Permite al adulto que ejerce un empleo, articular su trabajo con la alfabetización. El mismo vocabulario utilizado en la labor diaria se incorpora al aprendizaje de la lectoescritura.

La alfabetización funcional además amplía las exigencias para considerar alfabetizado a un individuo. No basta con leer y escribir, sino que, según este enfoque, “hay que saber servirse de la lectura y de la escritura para desarrollar aún más los mecanismos mentales y adquirir los conocimientos que vuelven inteligible al mundo”. Es lo que en términos usuales llamamos alfabeto funcional. Ciertamente que en este nuevo concepto de alfabetización, ésta pasa de fin en sí misma a medio o instrumento de adquisición de nuevos conocimientos utilizables en las funciones laborales. Se desplaza de su carácter segregado del ambiente hacia una integración en el mundo del trabajo. De una acción educativa aislada, se incorpora al plan global de desarrollo. Podríamos decir entonces que la alfabetización funcional sólo entra en actividad cuando se dan programas o proyectos de desarrollo y beneficia a las personas analfabetas que son atendidas en ellos.

### 3.2 Estrategias de alfabetización

El Documento Base aboga también por una erradicación del analfabetismo que comprenda no sólo la extensión de la escolarización, sino también la alfabetización de los adultos. Estrategia ésta que vemos recogida actualmente en el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Es interesante señalar que esta proposición presentada en la Conferencia de Montreal es una constante línea de reflexión en los eventos internacionales y mantiene su vigencia plena en la actual documentación oficial.

Hay además en el Documento Base una definida opción por la eliminación del analfabetismo a través de programas sostenidos y metódicos en vez de las campañas rápidas y globales. Esta posición cambia la estrategia clásica de acción masiva y de corta duración, por una selectiva y de periodos relativamente largos y permanentes. La alfabetización funcional se inscribiría en esta nueva forma de abordar la erradicación del analfabetismo. Es evidente que los éxitos relativos o los fracasos manifiestos de la lucha contra el analfabetismo en las campañas de alfabetización inspiradas en motivos educacionales, removió la toma de conciencia de los organismos internacionales para ensayar otras formas de lograr los objetivos. La alfabetización se articula al desarrollo y se concentran los esfuerzos en acciones intensivas y permanentes. Se piensa que un trabajo de esa naturaleza ofrece mayores garantías en cuanto a la eficacia de los resultados.

Sin embargo, la evaluación crítica del PEMA, programa de alfabetización que pone en práctica experimental esta estrategia, confirma una vez más que el problema del analfabetismo va más allá de la educación y de su articulación en el desarrollo económico. Atacar el mal en sus raíces no es alfabetizar a la población analfabeta ni tampoco incorporar a la cultura letrada al sector económicamente activo. Es un aporte importante el vincular la alfabetización a programas de desarrollo, pero no es suficiente para ahondar en las causas del analfabetismo que sigue extendiéndose a pesar de los ingentes esfuerzos por controlarlo. ¿Qué mecanismos intrínsecos enraizan el analfabetismo en nuestros pueblos latinoamericanos? Los documentos oficiales hasta ahora examinados dan respuestas desde enfoques sociales, económicos, psicológicos, culturales y educacionales. Y la praxis de la alfabetización corresponde a esa línea de interpretación. Pero algo falla en el sistema de relaciones que no logra explicar suficientemente el fenómeno. Los hechos están ahí no sólo en la realidad impactante de las sociedades latinoamericanas, sino también en las cifras recogidas en los documentos oficiales. El analfabetismo sigue resistiendo al tiempo y al espacio a pesar de la alfabetización funcional. No cabe en el transcurso de este estudio una respuesta para la complejidad del problema y nuestro intento por ahora es sólo sistematizar el pensar oficial contenido en algunos documentos, desde la perspectiva de la alfabetización y de la post-alfabetización. Los antecedentes que vayan surgiendo del análisis de este y de otros documentos podrán permitir entregar al lector algunos elementos de juicio para buscar una respuesta.

### 3.3 El analfabeto

No cabe duda que el Documento Base presenta un aporte en la nueva imagen del analfabeto. Generalmente, se consideró al analfabeto como un ignorante o deficiente intelectual o diferente ontológicamente del adulto instruido. No es extraño percibir estas imágenes tanto en los alfabetizados como en los analfabetos mismos. Un tácito menosprecio de parte de los primeros hacia los segundos y en éstos una minusvaloración de sí mismos, configuran generalmente las relaciones entre letrados e iletrados. Por eso no deja de ser significativa la imagen de analfabeto que nos ofrece el Documento Base: “un hombre ya integrado en la vida, con opiniones propias y en posesión de una suma de experiencias y de conocimientos que hacen de él una persona responsable”. No es necesario entonces partir de cero ni de una especie diferente de ser humano. Experiencias, conocimientos, opiniones propias e integración en la vida hacen del analfabeto un adulto como los demás. Lo diferente es la carencia del instrumento de lectoescritura que tal vez no le sea necesario en la estructura vivencias en que se mueve.

Esta imagen del analfabeto valora la cultura iletrada poniéndola en diálogo con la letrada y significa un paso adelante en la reflexión de la alfabetización. Lo decisivo, no obstante, es traspasar esa imagen intelectual para reconocerla existencialmente compartiendo el quehacer educativo de los adultos. La visión hegemónica de la cultura letrada quizás no deje curso en la práctica educativa para encarnar esta nueva imagen del analfabeto en un diálogo creador. Reconocer la igualdad del iletrado entre los demás adultos es apenas la introducción a un ancho espacio no sólo de reconocimiento de prejuicios forjados por la mentalidad avasalladora y conquistadora de la supuesta superioridad del alfabeto, sino también de obrar en consecuencia con la nueva imagen. La práctica de siglos de hegemonía cultural letrada no podrán ser borrados por la declaración de este documento, de hecho las contradicciones no se ocultan al pretender integrar al analfabeto en la sociedad de personas instruidas, pero el practicar un nuevo estilo de relaciones podría conducir a un enriquecedor diálogo inter-cultural.

### 3.4 El método

Otro aporte destacable en el documento es la opción por los métodos de aprendizaje que se adapten a las condiciones de vida de los adultos. En la concepción escolarizada de la alfabetización, los métodos no difieren



substancialmente de los utilizados en la escuela. La alfabetización funcional, por su parte, no encaminada a la línea escolar, sino al mundo del trabajo, requiere de métodos ajustados a ese medio. En este sentido, la selección de los métodos y la variedad de los mismos se imponen por el sello funcional de la alfabetización. En todo caso, para el Documento Base, cualquier método de alfabetización que se utilice debe facilitar “el paso del estado de neo-alfabeto al estado de persona verdaderamente alfabetizada, capaz de leer sin dificultad el diario y el libro al alcance del público en general”.

### 3.5 Alfabetizadores

Si la alfabetización está incorporada al campo de la formación profesional, parecía evidente que fueran los mismos instructores técnicos los encargados de la alfabetización: el mismo líder sindical, el cooperativista, el supervisor, el maestro de obras, el funcionario o el jefe de taller cumplirían la labor alfabetizadora como complemento de su tarea técnica. (A este respecto, el método de alfabetización propiciado por Charles Maguerez en sus trabajos con obreros analfabetos es una excelente muestra de la conjugación de contenidos técnicos con la alfabetización).

No deja de reconocer el Documento Base las deficiencias pedagógicas que tendrían los instructores, por lo que propone una asesoría o una preparación pedagógica para superar esas deficiencias.

De tal modo que la alfabetización no quedaría en manos de un voluntario o de un maestro especializado, sino que el mismo técnico o instructor en el momento determinado de su explicación técnica incorporaría la alfabetización como parte de la misma instrucción. Este equipo de instructores estaría asesorado por personas con experiencias pedagógicas.

### 3.6 Alfabetización en lenguas locales

Respecto a la lengua en que ha de alfabetizarse, no hay en el documento una opción que privilegie la lengua materna por sobre la de la sociedad dominante. El criterio es básicamente económico y político con ingredientes pedagógicos y lingüísticos para juzgar la utilización de una u otra lengua. Es decir, dependerá del costo que signifique el esfuerzo de alfabetizar en lenguas nativas y de la decisión política de unificación lingüística del país, tomando en

consideración las ventajas pedagógicas que podría resultar de la alfabetización en lengua materna y las dificultades lingüísticas de las lenguas orales.

No parece decidido el Documento Base a definir una posición en favor de las lenguas locales como lo hace la Conferencia de Tokio. La decisión final la remite a las autoridades nacionales: “por ser la elección de la lengua de alfabetización tan importante y delicada, la decisión pertinente debe remitirse a las autoridades nacionales que la tomarán después de haber encaminado a fondo los aspectos económicos, pedagógicos, financieros, técnicos, lingüísticos, etc.”.

Aunque actualmente existe una posición clara en favor de la alfabetización en lenguas locales, nos parece pertinente señalar la reflexión del documento en este campo como un antecedente histórico en la esfera de las lenguas nativas.

### 3.7 La post-alfabetización

Como continuidad en el proceso de alfabetización se concibe en el Documento Base la post-alfabetización. Esa continuidad en la formación de los recién alfabetizados se visualiza en la producción de materiales de lectura destinados a “mantener los conocimientos y a profundizar la cultura general o profesional”. No se trata entonces sólo de las lecturas complementarias, para neolectores, sino también de textos de estudio o manuales. Las primeras son consideradas como elementos de transición utilizables en cortos periodos de tiempo. Los segundos constituyen lecturas más provechosas para adquirir nuevos conocimientos y servir de apoyo a la alfabetización funcional recordando que ser alfabeto en la reflexión del documento, “significa comprender y dominar racionalmente todo aquello que, de otra manera, seguiría siendo para él una serie de fenómenos incomprensibles”. En la lectura de textos de cultura general y profesional encontraría el recién alfabetizado un apoyo para comprender e interpretar el mundo circundante.

Al margen de los interrogantes ideológicos que podrían plantearse respecto de la orientación y enfoque de los textos, nos parece útil por razones de sistematización, distinguir en la producción de materiales señalados por el Documento Base, dos tipos de lecturas que llevarían dos diferentes funciones: lecturas complementarias y textos de estudio. Las primeras serían de consolidación o reforzamiento de la habilidad de leer y las segundas tendrían carácter de contenidos curriculares. Desde luego, la elaboración de estos materiales

quedaría a cargo de servicios, oficinas y centros nacionales o regionales de producción y de distribución; de hecho ha habido experiencias continentales al respecto, no obstante es notoria la carencia de este tipo de centros en Latinoamérica. Las dificultades en coordinar acciones educativas comunes entre las diversas agencias, la falta de especialización en la materia, problemas de índole económico y político son algunas de las causas que retardan la creación de tales centros. No deja de ser, sin embargo, una propuesta válida para futuras acciones que tal vez el Proyecto Principal pudiera acoger.

#### 4. EL INFORME FINAL DEL CONGRESO DE TEHERAN

Normalmente, el trabajo que recoge el pensar oficial de un evento es el Informe Final, por lo que la responsabilidad de las decisiones de Teherán se verá comprometida en este documento más que en los dos anteriores. En este sentido, las deliberaciones sobre la alfabetización y la post-alfabetización transcritas en este documento, muestran el sentir de los participantes en el Congreso de Teherán. Sin embargo, hemos querido presentar los otros dos documentos para mostrar la gran concordancia de pensamiento con la reflexión del Congreso.

El documento, en torno a cuatro puntos centrales, organiza las comisiones, las conclusiones y las recomendaciones de trabajo: Un primer punto referido a la alfabetización y el desarrollo técnico, económico y social; un segundo punto sobre la organización, los métodos y las técnicas de la alfabetización; un tercero, acerca de la cooperación internacional en la esfera de la alfabetización y finalmente, un cuarto, relacionado con la movilización de la opinión pública.

##### 4.1 Alfabetización funcional

En el Informe Final, la vinculación de la alfabetización con los programas de desarrollo se advierte como una necesidad impuesta por el progreso técnico y científico.

No obstante, esta funcionalidad de la alfabetización al servicio del desarrollo no pareció exclusivamente integrada “como un fermento del desarrollo económico, sino también como un manantial de la promoción cultural y espiri-

tual y un medio puesto a la disposición de cada individuo para adquirir una clara conciencia de sus derechos y deberes en el seno de la sociedad”.

Hay, pues, en las reflexiones del Informe Final un componente humanista que matiza el concepto de alfabetización funcional hacia campos menos economicistas. Se integra la alfabetización en los programas económicos, sociales y culturales y no sólo en los relacionados con la formación profesional o capacitación de mano de obra. Se conjugan así los aspectos humanos con los relativos al empleo, se entiende así que el desarrollo no sólo es económico y se aboga por un proceso más integral. No sólo se concibe la alfabetización como ingrediente del mejoramiento de la producción y de la productividad, sino también como medio de promoción profesional del trabajador y facilitadora de la promoción cultural del individuo.

“La alfabetización, decididamente orientada hacia el desarrollo, debe constituir una parte integrante no sólo del plan nacional de educación, sino en los planes y proyectos de desarrollo de todos los sectores del país”. Es obvio que este enfoque de la alfabetización tiene mayor espacio de aplicabilidad que el postulado por el Documento Base. No obstante, esta mayor flexibilidad no parece haber sido entendida así por los delegados a la Conferencia de Tokio, siete años después. Tal vez por la insistencia de Teherán en vincular alfabetización y desarrollo estrechamente relacionados con las prioridades económicas y sociales, por subrayar la preparación para el trabajo y el aumento de la productividad o quizás por la priorización que da a grupos ya empleados o por emplearse en la producción.

Según lo señalado hasta aquí, habría dos formas de encarar la alfabetización funcional. La primera que la articularía al proceso productivo y al servicio del desarrollo. Su carácter funcional se aplicaría a las necesidades de la economía nacional. La alfabetización sería útil en la medida en que el desarrollo económico se beneficiara de ella. El individuo recibiría indirectamente el provecho de la acción alfabetizadora y los programas se harían a la medida de las exigencias de la producción. La población meta de estas acciones sería el contingente de trabajadores analfabetos activos. Una segunda forma de entender la alfabetización consistiría en mantener la misma vinculación al proceso productivo y al desarrollo, en conservar la selectividad de los beneficiarios, pero incorporando algunos elementos humanistas que permitieran el desarrollo social, personal y cultural de los usufructuantes. La alfabetización sería concebida como parte integrante del desarrollo, pero vinculada a la formación profesional, social y cultural. Se tomarían en consideración los aspectos hu-

manos y los problemas relativos al empleo y a la formación. Es esta la forma de concebir la alfabetización funcional en la reflexión del Informe Final de Teherán.

En todo caso, no podemos desconocer el aporte humanista incorporado por Teherán en la alfabetización funcional. Ya hemos señalado que el enfoque funcionalista supera con creces la percepción finalista o instrumentalista de la alfabetización. Podríamos agregar que el pensar de Teherán, por su parte, supera la postura economicista de la alfabetización, por lo que podríamos considerarlo como un enfoque socioeconómico.

En conformidad con la línea humanista, Teherán amplía la base de los beneficiarios más allá de los trabajadores y propone que se alfabetice a las minorías étnicas, a las tribus aisladas, a los grupos nómadas, a las mujeres, a los minusválidos, aunque siempre sin descuidar las prioridades que impone el desarrollo del país y la elevación de la renta nacional porque “la alfabetización funcional es eficaz en la medida en que esté ligada a las prioridades socioeconómicas del desarrollo general del país”.

En suma, la alfabetización funcional en el pensamiento de Teherán deberá estar integrada en el desarrollo económico, social y cultural y en el conjunto de los servicios de educación, escolar y extraescolar de la sociedad.

#### 4.2 Estrategias de alfabetización

Un doble esfuerzo propone también Teherán en la lucha para eliminar el analfabetismo: la escolarización de todos los niños en edad escolar y la alfabetización de los adultos.

Parece esto ya una constante en la reflexión sobre la educación de adultos. “La relación mutua entre la escolarización y la alfabetización parece garantizar la eficacia de ambas. Por su acción sobre los adultos, la alfabetización favorece la asistencia escolar de los niños. A su vez la alfabetización puede utilizar algunos de los medios dedicados a la escolarización, como locales, material y sobre todo, el personal docente”. Alfabetización y escolarización serían así complementarias y se apoyarían mutuamente.

Por otra parte, las campañas de alfabetización son concebidas dentro del marco del plan general de educación, estrategia diferente a las tradicionales

campañas emprendidas sin articulación con los planes educativos nacionales. Incluso la educación de adultos en general y la alfabetización en particular son concebidas como integradas al sistema general de enseñanza nacional.

Se reconoce también que los objetivos de la educación no pueden ser los mismos en cualquier situación, por lo que las estrategias que se planteen deberían adaptarse a los diferentes grupos según sus niveles de desarrollo y según las situaciones socioculturales. El alcance de esta reflexión es de gran importancia práctica. Podríamos pensar en una descentralización con programas de alfabetización diversificados según las diferentes situaciones o regiones teniendo en cuenta las diversas culturas locales. Es cierto que forma parte del quehacer alfabetizador actual esta estrategia de diferenciación en algunos países latinoamericanos y que las mismas cartillas difieren según los destinatarios regionales o locales, pero queda aún un ancho trecho que llenar para hacer realidad plena este quehacer.

Aunque la estrategia selectiva guarda estrecha concordancia con el pensamiento de Teherán, no podríamos dejar de señalar el interés que se tiene también por alfabetizar a algunos sectores marginados.

Como en la Conferencia de Montreal, se sugiere en este documento que “para lograr una mejor asistencia a las clases de alfabetización se den éstas durante las horas de trabajo y sin ninguna reducción sistemática de salario”. (Montreal consideraba este beneficio aplicable a cualquier tipo de capacitación laboral). En la experiencia de alfabetización en el sector reformado de la agricultura chilena, pudimos constatar, en 1966, que esta medida, aunque difícil de aplicar en sus comienzos, logró no sólo favorecer el programa, sino también sobre todo, despertar conciencia de la reivindicación del derecho a la educación de los campesinos. Se trataba, pues, de comprender que la alfabetización, no era un agregado o un quehacer de las horas libres de los interesados, sino que formaba parte de las horas de trabajo diario.

A pesar de las consideraciones que hace el Congreso de Teherán acerca de las campañas de alfabetización, no oculta su interés por acciones menos ambiciosas en cuanto al alcance numérico, pero más eficaces: “sólo una alfabetización metódica, debidamente planeada y ejecutada con eficacia, firmeza y continuidad por el gobierno y por los propios interesados, puede producir los resultados apetecidos; las acciones de gran envergadura, pero esporádicas de movilización de las masas, por mucho entusiasmo que hayan podido suscitar han dejado recaer a gran cantidad de hombres y mujeres en el analfabetismo”.

En la reflexión del Congreso, de las dos formas estratégicas de acciones de alfabetización: la campaña incorporada a los planes nacionales de educación y los programas seleccionados y funcionales de alfabetización, la preferencia por la alfabetización funcional, entendida en los términos ya señalados, se expresa paladinamente.

En todo caso, las estrategias propuestas por Teherán no culminan en esta reflexión. Hay otras que merecen mención aparte y que han ido constituyendo patrimonio común del quehacer alfabetizador. En efecto, una buena motivación que cree un ambiente psicológico propicio para la alfabetización tanto a nivel masivo como grupal parece una medida necesaria para captar una fuerza dinámica envolvente de un proceso participatorio. El empleo de los medios de comunicación de masas como vías de sensibilización de la opinión pública tiene el atractivo de favorecer el clima ambiental. Las jornadas de alfabetización para estimular e informar a amplios sectores de la sociedad no dejan de ser también medidas eficaces. 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, es otra valiosa idea de motivación general. Así, los artistas, escritores, científicos, intelectuales, etc., se verían comprometidos a dinamizar una cruzada de movilización en pro de la alfabetización. La incorporación también 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, es una buena causa por la cual gastar el tiempo y el dinero necesario. La 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, parece ser también otra buena pieza del montaje de la sensibilización colectiva. La realización de estudios previos de investigación sobre el medio social, del nivel económico, y cultural y de la clase de experiencia personal y profesional de los educandos, como asimismo los estudios evaluativos durante y al término del proceso de alfabetización, los datos estadísticos, administrativos, residuales y censales, y la publicación a nivel internacional de estos estudios, estimulan el interés de cualquier estudioso del tema y proporcionan formas de trabajo interdisciplinario de ventajosa consistencia. Si se agrega a esto la posible creación de un centro en Teherán encargado del intercambio de información, documentación y experiencias sobre los problemas de la alfabetización, la aprobación del Programa Mundial Experimental de Alfabetización, la creación de posibles centros de investigación y formación en varias regiones, la difusión del directorio de personas calificadas en el campo de la alfabetización, el establecimiento de un

servicio social nacional en beneficio de la educación de adultos al estilo del Ejército Iranio del Saber, la elaboración de una legislación que establezca la instrucción obligatoria y por último también la emisión de sellos de correo, tendremos un cuadro general de las medidas propuestas por Teherán.

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. Por lo cual es legítimo preguntarse si no sería necesario reformular estrategias válidas para situaciones diferentes, consonantes con la diversidad de modelos de gobierno. El listado propuesto por Teherán, al generalizar en demasía las fórmulas, no se compadece con algunas realidades de sociedades latinoamericanas. Si bien tienen el valor de alternativas, y utilizadas seleccionadamente en función de situaciones concretas podrían llegar a dar frutos, su uso indiscriminado podría en gran medida frustrar las expectativas de la comunidad nacional. A esta conclusión parece llegar el Congreso cuando dice:

“Los objetivos, las prioridades, así como la estrategia que debe adaptarse en la lucha contra el analfabetismo, están estrechamente ligados a las condiciones económicas, sociales y culturales de cada Estado. Si se quiere que una campaña de alfabetización responda a las verdaderas necesidades, es imposible definirlos de un modo general”. El Congreso pone su confianza, no obstante, en que “los estudios socioculturales y socioeconómicos efectuados en algunos países, deberían permitir destacar situaciones-tipo, gracias a las cuales se podrían determinar las estrategias adaptadas a cada grupo. Esta adaptación indispensable debe buscarse tanto en el nivel nacional como en el de las colectividades locales, en las zonas de desarrollo y en los diferentes sectores de la economía (sector moderno, sector tradicional) como en el de las colectividades locales, en las zonas de desarrollo y en los diferentes sectores de la economía (sector moderno, sector tradicional)”.

Es evidente que estas situaciones-tipo estarían configuradas por el grado de permisibilidad del poder vigente. No podrían ser sólo resultados de necesidades de la población. Por eso es que con justa razón el documento concluye tajantemente: “De todos modos, el planeamiento y la estrategia que debe aplicarse en materia de alfabetización dependen del gobierno y de las poblaciones interesadas”.



Estaría claro entonces que las estrategias de alfabetización deberían ser pensadas más bien en función de las sociedades políticas vigentes en la Región, a los espacios educativos en cada una de ellas y a los intereses y expectativas de las poblaciones concernientes. No obstante, como vemos en las proposiciones de Teherán, las estrategias están dirigidas a la población alfabetizada, y los analfabetos son los grandes ausentes de este proceso de movilización colectiva. La imagen que podríamos diseñar de ese quehacer educativo, sería la de organizar un gran ejército de batalla con los letrados para liquidar el analfabetismo en los analfabetos. A veces en esta guerra no se oculta la supuesta superioridad de los pertenecientes a la bandera culta de la sociedad letrada. En este sentido, el analfabeto sólo debería recibir con docilidad y agradecimiento la llegada de ese ejército de liberación que lo arrancaría de “las tinieblas de la ignorancia”. Se trata entonces de una necesidad etnocéntrica del saber erudito que reclama la legitimidad de la imposición de su verdad. Por eso es que la motivación de los analfabetos se hace en torno a las ventajas de la alfabetización para el perfeccionamiento de los métodos de trabajo y el mejoramiento del nivel cultural, según el pensamiento de Teherán.

Al margen de consideraciones contestatarias, las medidas estratégicas propiciadas por el Congreso, ofrecen un abanico de posibilidades que sumadas a las presentadas por anteriores eventos y por los posteriores que analizaremos, van forjando la reflexión oficial sobre este tema. Por lo demás, el Congreso logró precisar un plan metódico de acción contra el analfabetismo en 7 fases que corresponde a una secuencia estratégica que va desde la motivación, pasando por el inventario de necesidades, definición de objetivos, capacitación del personal, elaboración de materiales, el plan piloto, la estructura operacional, la ejecución y control, hasta la prolongación del proyecto. En términos secuenciales así lo presentan textualmente las recomendaciones de Teherán:

- “1. La formación psicológica de las mentes para los objetivos propuestos.
2. Un inventario de las necesidades y recursos materiales y humanos y la definición progresiva de los objetivos correspondientes
3. El establecimiento de un plan de acción, selección de métodos, formación de instructores y la preparación de materiales.
4. El ensayo experimental controlado sobre grupos de muestreo reducidos.

5. El establecimiento de una estructura: selección de grupos de trabajo, jerarquización de los equipos, establecimiento de una organización horizontal y vertical.

6. Ejecución y control objetivo.

7. Prolongación del proyecto (aportación regular de materiales impresos, condiciones de vida práctica que impulsen a los alfabetizados a utilizar sus nuevos conocimientos, establecimiento de instituciones culturales”.

Hay que reconocer que este intento de sistematizar los pasos metodológicos de la acción contra el analfabetismo constituye una importante aportación a la reflexión sobre el tema que nos ocupa. No sólo se explicitan las medidas en una lista yuxtaposicional, sino que se engarzan en una secuencia operacional. Aunque el punto de enfoque tome su origen en la supuesta capacidad y responsabilidad liberadora sindicada a la sociedad letrada no deja de ser un esfuerzo de allanamiento de la vía del pensar oficial.

#### 4.3 Importancia de la alfabetización

La importancia que le asigna Teherán a la alfabetización está en función del desarrollo socioeconómico. La participación en la vida cívica está en relación directa con el pueblo alfabetizado. Además, se considera el analfabetismo como freno del progreso y plaga de la humanidad, por lo que su contrario, el alfabetismo, contribuiría al desarrollo y sería una piedra angular en la ejecución de proyectos agrícolas e industriales. No se oculta “la contribución que la alfabetización puede aportar a la modernización de la agricultura, a la industrialización, a la mayor movilidad del empleo y a la consolidación del comercio internacional”. Diríamos que hay una confianza extremada en que la educación “contribuya notablemente a aumentar la productividad de los trabajadores y el nivel de vida de la totalidad de la población”.

Desde el punto de vista económico, la alfabetización sería una inversión productiva a corto plazo al ser aplicada a los adultos económicamente activos. Es interesante subrayar este constante criterio economicista de Teherán para precisar la importancia de la alfabetización, que coincide con el Documento Base. La irreductible posición de algunos economicistas influyentes en el desarrollo nacional en el sentido de no ver en la educación y/o en la alfabetización una inversión rentable, podría explicar el empeño de los educadores por pre-

sentar una argumentación en términos económicamente redituables, además de la notoria tendencia desarrollista que emergía en la educación y que se expresaba abiertamente no sólo en las decisiones de los participantes, sino también en los documentos que definían el marco teórico de análisis.

Como ya lo hemos hecho saber anteriormente, para Teherán la alfabetización es también un derecho fundamental de todos los seres humanos. Es decir, lo sustantivo es lo económico, pero lo adjetivo cumple con una función reivindicatoria de derechos humanos.

Por, otra parte, la importancia de la alfabetización se vuelve más explícita en la medida en que el analfabetismo sería para Teherán uno de los grandes males de la humanidad que constituye un peligro para la paz, junto con el hambre y la enfermedad. Eliminar el analfabetismo combatiendo los efectos ha venido a ser como la piedra filosofal de la educación de adultos y en tal caso parece necesario plantear el problema en otros términos: En vez de privilegiar la alfabetización para extirpar la “plaga del analfabetismo”, ¿no sería más eficaz extirpar los gérmenes que exudan esa plaga? Desde la perspectiva de Teherán, no obstante, el desarrollo económico está padeciendo el freno del analfabetismo. De tal modo que el problema se resuelve enseñando a leer a toda la población analfabeta. Quizás si habría que preguntarse más bien si la alfabetización está padeciendo el freno del subdesarrollo económico.

Empero, la reflexión de Teherán no podría concurrir a generar valores diferentes que llegarían a ser la negación de sí misma. En efecto, ¿de qué otra manera podría gestarse el pensamiento sin incurrir en contradicciones flagrantes si se concibe el analfabetismo como un mal común tanto desde el punto de vista humano, social y cultural como del material y económico, no sólo en el plano nacional sino también en el ámbito internacional? Mal común al que se le indica como causante significativo del subdesarrollo y un peligro acechante del equilibrio de la paz mundial. Lo obvio, pues, para seguir esta lógica de pensamiento, es aunar todas las fuerzas intercontinentales en una guerra frontal contra el analfabetismo. Así, la importancia de la alfabetización como antídoto adquiere singulares proporciones. Nada más natural entonces que en el Congreso se creara un premio anual “destinado a recompensar a una persona o a una institución que se haya distinguido en la lucha contra el analfabetismo” y que se haya proclamado un Día Internacional de la Alfabetización como un día del año en que la humanidad renueve su fe en la cruzada contra el analfabetismo, analice los resultados de todos los programas de alfabetización realizados e inicie con renovados bríos nuevas empresas en la lucha común contra los

estragos que produce la plaga de la ignorancia. “Cuanto mayores son los progresos de la humanidad en materia tecnológica, económica, política, social y cultural, más claramente se siente como exigencia y como imperativo la necesidad de alfabetizar a los adultos”. La plaga está ahí y corroe los cimientos de la comunidad internacional.

“Por esta razón se ha insistido reiteradamente en que no basta comprobar la existencia de la plaga y describir sus estragos, sino que es preciso actuar rápidamente y enérgicamente, con miras a su eliminación”, alfabetizando a toda la población analfabeta. Esta acción rápida y enérgica está también en consonancia con el peligro avizorado por el entonces Director General de la UNESCO en discurso a los congresistas: la coexistencia de la información mediante la imagen y mediante la palabra escrita haría pasar a las masas, de la tradición oral a la imagen sin pasar por la enseñanza escrita lo que acarrearía sólo una apariencia de asimilación de la civilización moderna. “Hay que poner cuidado, decía el Director General de la UNESCO, porque una información que es también necesariamente una educación e incluso una cultura, está en camino de constituirse a base de imágenes -visuales y sonoras- y de desarrollarse al lado de la enseñanza basada en la escritura, en forma paralela e independiente. Este dualismo es peligroso para la unidad de espíritu de la civilización, a causa de las profundas diferencias psicológicas que separan estos dos procesos de formación intelectual, uno de los cuales -el de la imagen- apela sobre todo a la sensación, a la emoción y al reflejo, y el otro -el del signo escrito- es por el contrario un ejercicio de pensamiento crítico”. Y más adelante agrega: “Es pues de extrema importancia que se aproveche la ocasión que se ofrece actualmente, mientras todavía es tiempo de instituir a partir de la base la convergencia de los dos procesos, haciendo confluir los medios y las técnicas de la información hacia la alfabetización de las masas, en vez de desviar a éstas del esfuerzo de alfabetización mediante diversiones demasiado tentadoras”.

En suma, la importancia de la alfabetización queda de manifiesto en la siguiente secuencia de declaraciones de los congresistas: La alfabetización no es sólo un problema puramente educativo y pedagógico, sino también, y cada vez más, un imperativo socioeconómico y cultural que debe integrarse en la vida del país y contar con el apoyo de toda la nación. La alfabetización debe ser parte integrante del desarrollo económico y social, así como de los planes de educación. El analfabetismo es un fenómeno mundial que frena el desarrollo de la humanidad en su conjunto y que, en consecuencia, su supresión requiere una cooperación internacional aún mayor.

El esquema entonces resulta definitivamente claro: No podría negarse la importancia de la alfabetización para el desarrollo de la humanidad la cual debería comprometerse a poner todo su esfuerzo en poner en práctica este despertar de la conciencia universal sobre el flagelo del analfabetismo. Lo que faltaría sería precisar los términos de la cooperación internacional para que las acciones tuvieran más eficiencia y eficacia. En este campo, la reflexión de Teherán dejó algunos frutos interesantes.

#### 4.4 Papel de la cooperación internacional en la alfabetización

Cada país debe definir sus necesidades, prioridades y planes de acción en lo que respecta a la alfabetización, pero es indispensable el concurso de la comunidad internacional para que esas acciones puedan llevarse a cabo. Este sería el marco general de la reflexión sobre el tema. En su interior se proyecta una serie de medidas para obtener la ayuda internacional y para precisar los términos de ella.

Entre las tareas que podrían ser asignadas a la cooperación internacional estarían: el intercambio de experiencias, de informaciones, de documentos y de estudios; la creación de un instituto internacional para facilitar ese intercambio; la ampliación de los programas experimentales de alfabetización funcional; la formación del personal necesario; la evaluación de medios y métodos de alfabetización; la motivación de la colectividad mundial; la investigación de situaciones, de motivaciones, de necesidades de mano de obra; el asesoramiento en la preparación y ejecución de programas; el establecimiento de un fondo regional; el otorgamiento de créditos y de recursos financieros; los contactos internacionales multidisciplinarios; el aumento de acuerdos culturales, científicos y educativos.

Los términos en que esta cooperación internacional se debería otorgar estarían en función de los siguientes criterios: Los Estados Miembros deberán tener en cuenta la prioridad que los países en vías de desarrollo le asignen a los programas. La UNESCO podría actuar de catalizadora en la armonización de los programas nacionales, de cooperación bilateral y de asistencia internacional. La cooperación podría funcionar mejor bajo la égida de la UNESCO. Los créditos otorgables no deberán estar sujetos a condiciones políticas. La asistencia técnica deberá concebirse como inicial permitiendo que el país beneficiario pueda continuar solo con su propio personal especializado.

## 4.5 Financiamiento de la alfabetización

El Congreso propuso algunas medidas concretas para financiar los programas de alfabetización. Algunas tienen conexión con la posible cooperación internacional y otras se relacionan con recursos internos de cada país. Entre las primeras estarían: el estudio de “un sistema de financiamiento internacional que permitiría a los países en vías de desarrollo contratar empréstitos especialmente estudiados para la lucha contra el analfabetismo”. Por otra parte “la solidaridad internacional podría manifestarse en forma especialmente conmovedora y espectacular si los diversos Estados decidieran dedicar una parte de sus presupuestos militares a esta gran obra”. La estabilización de los precios de las materias primas mediante acuerdos internacionales sería también otra medida de cooperación internacional.

Entre las medidas de orden interno cabe mencionar:

La contribución de las empresas tanto públicas como privadas. La consignación de créditos para la campaña en los presupuestos gubernamentales. La contribución en especies o en efectivo de personas naturales y jurídicas. La colaboración de todas las organizaciones de base y de las comunidades involucradas en las acciones de alfabetización. La recomendación de que las empresas que contraten personal extranjero analfabeto organicen y financien cursos de alfabetización.

De entre todas las fórmulas de financiamiento propuestas por los congresistas, la referida a la reducción de los gastos militares nos parece la más significativa no tanto por haber sido formulada por la máxima autoridad de Irán, lo que de suyo es ya de una importancia superlativa, sino porque el porcentaje financiero requerido para la eliminación del analfabetismo en los términos del Congreso, es ínfimo, comparado con el presupuesto militar mundial. Si nos atenemos a las declaraciones hechas en Belgrado en 1980 por el Director General de la UNESCO, en el sentido de que 4 horas de gastos militares mundiales equivalen a todo el presupuesto anual de la UNESCO, no sería exagerado solicitar la cooperación del sector castrense la cual tendría más repercusión que toda la ayuda financiera del sector público y privado de las empresas.

Por otra parte, otra de las medidas en que la audacia de los congresistas logró tocar terreno vedado es la estabilización de los precios de las materias primas que los países subdesarrollados exportan. Una baja en esos precios significa una reducción palmaria de los ingresos nacionales, sobre todo en los

países mono productores, y por ende, una disminución del presupuesto de educación del cual la alfabetización constituye generalmente casi una cifra simbólica.

No podemos desconocer que el Congreso de Teherán fue más allá de las fórmulas clásicas de financiamiento. Para algunos podrán parecer utopías y preferirán vías más realistas, tal vez el camino de persuasión a los encargados del planeamiento y del financiamiento de que la ejecución de tales programas es económicamente rentable; o tal vez, la vía de la petición expresa solicitando a quienes detentan la mayor parte del presupuesto nacional que destinen una mínima parte de sus gastos en estos programas educativos. Ciertamente que esas fórmulas estuvieron también presentes en las deliberaciones de los congresistas, pero además quisieron señalar que había otras fuentes de financiamiento para la alfabetización que no son las tradicionales y cuyos aportes serían decisivos para la eliminación del analfabetismo si hubiera una mínima disposición para otorgarlos.

#### 4.6 La coordinación

Uno de los más serios problemas con que siempre se enfrentan los programas nacionales de alfabetización, es la coordinación de los mismos. Para los asistentes al Congreso de Teherán, el asunto parece muy fácil de resolver, así parece desprenderse de una recomendación al respecto: “Que, en la organización y conducción de la campaña de alfabetización, intervengan todos los organismos especiales y todas las entidades públicas y privadas relacionadas con el problema a escala nacional, provincial y local, pero bajo la dirección y coordinación del Ministerio responsable en cada país”. Parece más lógico confiar a un organismo la tarea de dirigir y coordinar las acciones comunes de todos los sectores involucrados. Sin embargo, la práctica de este tipo de acciones coordinadas está lejos de ser un quehacer habitual en nuestro continente. Por regla general, la experiencia que se tiene es la de acciones paralelas y yuxtapuestas en las que cada Ministerio opera autónomamente. Es difícil incorporar una práctica inusitada sin correr el riesgo de producir conflictos internos e interorgánicos. No obstante, la práctica de la coordinación en diferentes niveles podría encontrar una brecha para romper la barrera.

Una estructura operacional flexible podría permitir una coordinación que no se convirtiera en subordinación de los organismos participantes a los dictámenes del eje central. A este respecto, el Congreso de Teherán distingue

entre la coordinación horizontal que “concentraría las actividades de los diversos servicios y órganos correspondientes a los diferentes sectores”, y la coordinación vertical que “articularía los esfuerzos de los diversos responsables y de las distintas instituciones, dentro de un marco geográfico correspondiente a niveles sucesivos de descentralización”.

Distingue también entre la coordinación de los órganos de concepción y los mecanismos de ejecución. Un tercer plano de coordinación lo constituirían los técnicos para los cuales el Congreso propicia la creación de un centro o servicio nacional de alfabetización.

En suma, los aportes de Teherán en la esfera de la coordinación se reducen a la línea gruesa: coordinación vertical y horizontal, coordinación política, administrativa y técnica. En el plano vertical, la coordinación central a través del Ministerio responsable recomendada por el Congreso, adquiere el valor de una entre otras alternativas, al reconocer que “si algunos países han creado numerosos servicios para concebir, ejecutar o administrar los programas de alfabetización, otros utilizan ampliamente los organismos y estructuras de carácter político, social, económico, educativo y cultural ya existentes. Esta fórmula tiene la ventaja de facilitar una implantación que penetra profundamente en la realidad nacional en sus distintas formas”. Es interesante destacar a este respecto, algunas fórmulas de creación de servicios que se han ido practicando en la Región, como los Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, organismo dependiente de la Superintendencia de Educación de Chile, en la época del Congreso de Teherán, con autonomía de acción en el campo de la alfabetización; el Viceministerio de Educación de Adultos, en Cuba y en Nicaragua, el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), en Brasil; el Programa Nacional de Alfabetización, en México; la Campaña Nacional Simón Bolívar, en Colombia, cuya coordinación central independiente del Ministerio de Educación tiene vigencia sólo durante la Campaña, etc.

El Congreso de Teherán ha señalado algunas modalidades de coordinación y ha recomendado una a nivel central. La práctica latinoamericana ha ido entregando otras que han enriquecido las opciones.

Finalmente, a nivel internacional el Congreso manifiesta unanimidad en asignar a la UNESCO el papel de coordinador general.



## 4.7 Alfabetizadores

Como en documentos anteriores, también en éste se establecen categorías de alfabetizadores: maestros en servicio, maestros voluntarios, personas particulares. Por influencia de la experiencia irania, se plantea como posibilidad, el contar con el ejército para desempeñar funciones de alfabetización. De acuerdo a la alfabetización funcional, habría una categoría de instructores de formación profesional, que operarían como alfabetizadores, también dirigentes sindicales, cooperativistas, funcionarios, etc., según los diferentes campos de trabajo donde los analfabetos estén incorporados.

En este aspecto, sólo la presencia alfabetizadora del ejército constituye un aporte del Congreso a la lista de alfabetizadores. El alfabetizador funcional que figura como categoría específica es una mera repetición de lo propuesto en el Documento Base. No deja sí de llamar la atención el que “algunos gobiernos se manifiestan hostiles a la utilización de los maestros de escuela, por considerarla contraria al carácter específico de la alfabetización de adultos”. Las experiencias actuales dan en alguna medida razón a la “hostilidad” que ya se manifestaba en esa época por el maestro de escuela como alfabetizador. No siempre se ha tenido éxito con este personal docente y cada vez se piensa más en considerarlo como una categoría más de alfabetizadores que como un elemento clave en la alfabetización. Es decir que mientras más diferenciales resulten las categorías de alfabetizadores, habrá más posibilidades de cubrir el amplio espectro de los analfabetos.

El mismo Congreso reconoce que el ideal sería un personal docente especializado en alfabetización y empleado a tiempo completo. Mientras no se cuenta con ese ideal, será necesario recurrir a las diversas categorías de posibles alfabetizadores según los requerimientos de la realidad de los programas.

En lo que sí hay un acuerdo unánime es en la capacitación de los alfabetizadores. Las variantes se muestran en los términos de esa capacitación. Para Teherán, el personal especializado en alfabetización debe ser capacitado en su país natal. Los estudios en el extranjero deberán quedar reservados a candidatos con experiencia que puedan servir de elementos multiplicadores en la formación de instructores.

Se infiere también del Documento Final del Congreso que sobre los alfabetizadores habría una categoría superior de instructores o consejeros pedagógicos que deberían tener una capacitación suficiente como para poder

desempeñarse como formadores de alfabetizadores. En todo caso, la psicología del adulto y los métodos didácticos de la alfabetización deberían figurar como materias fundamentales entre los contenidos de esa capacitación.

Un tercer grupo de personal especializado en alfabetización estaría a la disposición de los ministerios y organizaciones competentes en la materia para la ejecución de programas de alfabetización en todos los planos. Personal que trabajaría en un equipo interdisciplinario para la programación y que recibiría una capacitación técnica más completa y adecuada a sus funciones. Entre los contenidos de capacitación recomendados por el Congreso figuran: métodos de investigación aplicables a la selección de los materiales docentes, adaptación de materiales docentes al vocabulario básico de los adultos, utilización de los materiales en la instrucción.

Habría pues, tres niveles de personal de alfabetización según la reflexión de Teherán: el alfabetizador, el instructor y el supervisor cada cual requerido para una capacitación según su nivel.

Nos parece importante destacar esta jerarquización que permite una mejor funcionalidad de la estructura operacional de un programa de alfabetización.

Por otra parte, en la esfera de la formación profesional del educador de adultos, el Congreso incursiona en lo que podríamos llamar la licenciatura y/o la maestría en educación de adultos (niveles tan poco alcanzados en el quehacer educativo de la Región), cuando recomienda a la UNESCO que: “elabore un programa de cursos preparatorios, de nivel universitario o postuniversitario, capaz de constituir, allí donde faltan, el núcleo común de institutos nacionales destinados a formar especialistas en alfabetización de adultos dentro de una perspectiva funcional integrada en el desarrollo económico, social y cultural, que interesa a los países menos avanzados en esas materias”.

Aquí nos encontramos con otro aporte significativo de Teherán al propiciar lo que podría llamarse la carrera o la profesión de educador de adultos hasta los niveles de postgrado. Este tipo de profesionista reclamado aún por las actuales generaciones de educadores encuentra una voz oficial inicial en el documento de Teherán, aunque su concreción definitiva en las aulas universitarias tenga todavía un largo camino que recorrer.

Los congresistas, finalmente, en la reflexión sobre los alfabetizadores incorporan el valor que tienen los estímulos ya sea de orden económico, social o moral concedibles tanto a los alfabetizados como a los alfabetizadores, porque “constituyen sin duda alguna un factor de dedicación, de deseo de perseverar y de sentimiento del deber cumplido que no debe dejar de considerarse”.

#### 4.8 Alfabetización en lenguas locales

Siguiendo la línea del Documento Base, el Congreso responsabiliza a los gobiernos de la selección de los idiomas de alfabetización. Aunque reconoce la ventaja de la lengua materna, señala los peligros para la Unificación Nacional que significaría la multiplicidad de lenguas, además del costo. En todo caso, deja abierta la posibilidad de privilegiar la lengua que tenga mayor número de hablantes y que tenga además categoría de lengua escrita.

La diversificación de programas, métodos y medios adaptados a las diferencias de edades, sexo, condición, medio ambiente, intereses, motivaciones y posibilidades de empleo de los analfabetos, propiciados por el Congreso, no parece seguir el mismo criterio al tratarse del idioma en que se va a alfabetizar. La inclinación por las lenguas con versión escrita deja en desigualdad de condiciones a las lenguas orales las cuales exigirían estudios lingüísticos y transcripciones al tipo escrito. En este sentido, la Conferencia de Tokio tuvo un giro importante al precisar su posición en favor de la alfabetización en lenguas locales.

El criterio de rentabilidad predomina en las decisiones de Teherán por lo que, si por una parte reconoce el valor de la alfabetización en lenguas maternas escritas (y con reservas para las no escritas), por otra, recomienda la elección de “una o a lo sumo algunas de ellas como vehículo de alfabetización”. El peso de la alfabetización funcional con sus componentes de vinculación al empleo y al desarrollo económico de la sociedad dominante dinamizaron la reflexión hacia los intereses etnocéntricos de esa sociedad. Lo que sí aparece claro es el empleo de la lengua materna escrita, siempre que sea rentable. Escrita y rentable serían dos criterios que condicionarían la elección. ¿Cuántas lenguas autóctonas latinoamericanas resistirían a esta prueba? En la documentación actual esta interrogante estaría superada con la abolición de esos requisitos, pero no deja de ser valioso considerar a la distancia la opinión de una generación de congresistas que en otros rubros de la alfabetización hicieron aportes significativos y audaces.

#### 4.9 La post-alfabetización

En dos direcciones se orienta el pensamiento de Teherán para concebir la post-alfabetización. Una ya clásica configurada en los materiales de lectura, la otra más novedosa, aunque un tanto imprecisa, relacionada con la educación permanente.

El objetivo fundamental de los materiales de lectura es que los ya alfabetizados no recaigan en el analfabetismo. Por eso el interés por que se elabore material tanto que sirva como texto de estudio en relación a la formación profesional y técnica como de lectura complementaria educativa y cultural. Pensando en los recién alfabetizados, el Congreso propone que de antemano se elabore el material de enseñanza incluso antes de la iniciación de la alfabetización. Es esta una idea novedosa puesto que en la planificación de la alfabetización ya se tendría clara la línea de post-alfabetización. El alfabetizando dispondría de una continuidad de su enseñanza contenida en los textos de lectura. No deja de ser importante esta norma establecida en Teherán sobre todo si se tiene en cuenta que muchos programas de alfabetización han llegado a su término sin tener claridad del seguimiento. Por lo menos aquí se ve una continuidad prevista desde la alfabetización y que se traduce en material de lectura suficiente, variado y apropiado para neolectores, que podría llegar a constituir una biblioteca especializada. Compromete también la tarea de mantener renovada la existencia de material de lectura. Se trata de una producción continua de cartillas, periódicos, lecturas de todas clases, manuales de conocimientos generales y profesionales cuyos beneficiarios sean los neolectores. Justo es reconocer que tal preocupación por esta población-meta genera un tipo especial de función dentro de la educación de adultos. Producción y distribución de materiales para neolectores dinamizan a una serie de técnicos especializados, de escritores, de productores, de editores, de publicistas, de distribuidores, de dibujantes, de lingüistas, de pedagogos, de diagramadores, etc. Desafío impactante para quienes, como los congresistas de Teherán, están interesados en la población neolectora.

Por supuesto, no podría faltar en este esquema de pensamiento la sugerencia de “crear instituciones nacionales o regionales para la producción de materiales de lectura a precio módico con destino a los recién alfabetizados, así como para su distribución y venta. Tampoco está ausente la elaboración de vocabularios básicos comunes que sirvan de base para la redacción de textos, las ediciones experimentales de lectura de distinto grado, las oficinas y comités de venta y distribución de libros en las zonas rurales, las bibliotecas en

cada escuela, las filiales de edición y venta en cada zona o distrito, la publicación de un semanario. La reflexión sobre este tema llega también a considerar la posibilidad de fabricar máquinas impresoras modernas, sencillas y de bajo costo para la producción de material de lectura en regiones apartadas. No se deja de lado tampoco la capacitación especializada de los autores de texto y técnicos ad hoc.

Es evidente, en este quehacer, la concepción de post-alfabetización como una fase capital para infundir hábitos de lectura. Ahora bien, las dos formas de conseguir este objetivo se expresan en materiales de enseñanza o de estudio y materiales de lectura, unos y otros tienen tratamientos diferentes en su producción, pero coinciden en un punto común: servir a la fase de la llamada post-alfabetización.

La redacción de los textos para neolectores se confía a personal especializado o a escritores. Sería inútil pretender encontrar en este documento un autor de textos diferente.

Como se ha hablado de textos de enseñanza, resulta oportuno anotar el doble destinatario: que tendrían esos materiales, por una parte las; necesidades e intereses de los educandos y por otra, la capacidad docente de los instructores. Esta modalidad de confeccionar textos a la medida no deja de ser novedosa y valdría bien la pena tomar en cuenta esta recomendación del Congreso cuando se trate de redactar un texto de enseñanza.

En el campo de los materiales para neolectores, hay ya una variada gama de aportes. Podríamos decir que es uno de los terrenos más abonados y para muchos, educadores resulta fácil llamar a esa tarea: post-alfabetización. Sin embargo, o tras formas de concebir la post-alfabetización no nos permiten usufructuar de un término como monopolio de los materiales de lectura por mucho que éstos hayan perfilado mejor y más abundantemente su existencia. En este mismo Documento Final de Teherán advertimos el bosquejo de lo que, mejor precisado, podrían constituir nuevas formas de ver la post-alfabetización. En efecto, un proceso de educación permanente para elevar constantemente el nivel cultural se estima necesario como vaciado del término de la alfabetización: "El nivel cultural mínimo que convendría garantizar a cada ser humano debe evolucionar a medida que en cada Estado se eleve el nivel cultural medio. El esfuerzo dedicado actualmente a la alfabetización deberá continuar ulteriormente, por consiguiente, en provecho de las poblaciones ya no analfabetas pero culturalmente desfavorecidas". ¿En qué consistiría ese nivel cultural míni-

mo? Es evidente que se trata de un traspaso de la cultura dominante, puesto que se considera que habría poblaciones culturalmente desfavorecidas a las que habría que dedicarles el mismo esfuerzo puesto en alfabetizarlas. Si bien es cierto que esto parece inferirse del contexto, no está tan claro el mínimo cultural necesario para esas poblaciones. ¿Podría tratarse de una educación básica para adultos, entendiéndolo por ello una escolarización primaria? Pareciera que algo de esto pudiera colegirse de la frase “a medida que en cada Estado se eleve el nivel cultural medio”. Sin embargo no podríamos estar aún ciertos de que eso corresponda a un nivel de algún grado de escuela primaria para adultos.

Observemos esta otra reflexión del Congreso: “Que en todo plan de educación de adultos figure un programa de post-alfabetización destinado a mantener vivo el interés de los adultos por su educación ulterior, y a evaluar cada etapa del sistema aplicado”. Aquí se advierte más claramente que ese proceso ulterior a la acción alfabetizadora, se llamaría post-alfabetización, pero no se precisa en qué consistiría esa educación, aunque tendría etapas que deberían ser evaluadas. Sin embargo, en ese mismo párrafo se agregan tres recomendaciones que perfilan un poco más el campo de la post-alfabetización en el pensar de Teherán: preparación de materiales para neolectores, programas permanentes a través de los medios informativos, programas de educación permanente tanto de instrucción profesional como general.

Ahora bien, lo que sigue entonces a la alfabetización sería, según Teherán por una parte, una serie de materiales de lectura con todas las funciones, personal e infraestructura ya referidos; por otra parte, programas de enseñanza, profesional o de cultura general.

La alfabetización desembocaría en esos canales y sería como la primera etapa que introduciría esos procesos. Lo notable es que la post-alfabetización tendría que estar ya estructurado antes de iniciar cualquier programa de alfabetización. Es evidente que un programa de enseñanza profesional así, tendría su currículum establecido y sólo faltaría la pieza de la alfabetización para educandos analfabetos. En cierta medida, podrían estar estructurados también los materiales para neolectores sobre todo pensando en el vocabulario básico, en lecturas adecuadas para la ejercitación y en contenidos de interés para la clientela neolectora. En el caso de programas de cultura general, sería también clara la organización previa de contenidos, si se refiere a la enseñanza primaria para adultos. Empero, por lo que parece inferirse del contexto de Teherán, esta programación estaría inscrita en la educación permanente para

lograr “niveles culturales mínimos”. Una post-alfabetización así concebida, que no siguiera el camino del currículo escolar básico ni la enseñanza profesional, y se estableciera en un marco de cultura general, tendría más dificultades para prever una programación, sobre todo si se piensa en el contexto de la educación permanente. ¿En qué consistiría esa post-alfabetización?. El límite parecen ser los niveles culturales mínimos, pero no se precisan los deslindes de esos niveles.

No deja de ser interesante, sin embargo, constatar la presencia de una posible línea de post-alfabetización diferente. Habría un amplio abanico de posibilidades dentro de la cultura general para ofrecer en una tal programación. Al margen del etnocentrismo cultural que se revela en las proposiciones de Teherán, habría una veta explotable que podría conducir a la promoción cultural del saber y del hacer popular.

Pero para los congresistas, lo importante en este enfoque es atender a los deseos de instruirse de los neoalfabetizados. Esa instrucción refleja los contenidos tradicionales de la llamada cultura general, incluso se precisan algunos como economía, geografía e historia nacional y universal, educación cívica, que serán válidos también para las mujeres a quienes se les asignan también contenidos específicos como puericultura, higiene, nutrición. Contenidos que no se darían en función de exigencias curriculares escolares, sino como informaciones generales. A estas y algunas otras materias no mencionadas parece referirse el nivel cultural mínimo, aunque la calidad de mínimo no sea aún clarificada, más difícil todavía de precisar cuando se pretende encuadrarlo en la educación permanente.

### III. REFLEXIONES DE PERSEPOLIS Y DE NAIROBI

#### 1. LA DECLARACION DE PERSEPOLIS

##### 1.1 Antecedentes

Diez años después de Teherán, se reúne el Simposio Internacional de Alfabetización celebrado en Persépolis (Irán) del 3 al 8 de septiembre a propuesta del gobierno de Irán, con el objeto de evaluar los resultados de un decenio de reflexión y de acción internacional en materia de alfabetización con miras a ampliar e intensificar la alfabetización de adultos en el mundo entero”. En este sentido, este Simposio está directamente relacionado con el Congreso de

Teherán y por lo mismo habría que considerarlo como prolongación de las deliberaciones de Teherán.

De este evento surge la Declaración de Persépolis que encierra las adopciones fundamentales del Simposio en materia de alfabetización. Al comentar la temática tratada, nos referimos tanto a las deliberaciones de las comisiones expresadas en el Informe Final como a los términos de la Declaración, considerándolos como una unidad de reflexión.

Es evidente que el decenio de práctica en la esfera de la alfabetización posterior al Congreso, permitió a los participantes visualizar y precisar mejor algunos conceptos, tanto más cuanto que los asistentes al Simposio fueron invitados a título personal en calidad de expertos en la materia de la convocatoria y los participantes en Teherán en calidad de Ministros de Educación de sus respectivos países.

## 1.2 Concepto de alfabetización

En cierta medida, la alfabetización funcional sigue su curso, reconociendo la Declaración de Persépolis que “se han obtenido éxitos cuando la alfabetización se ha vinculado con la respuesta a las necesidades fundamentales del hombre. Desde las necesidades vitales inmediatas hasta la participación efectiva en las mutaciones de la sociedad”. Es decir, cuando la alfabetización tradicional de lectoescritura y cálculo ha dejado paso a la alfabetización vinculada con los objetivos del desarrollo y con una contribución a la liberación del hombre y a su plena realización. La reflexión sobre el analfabeto como sujeto de su propia alfabetización y su actuar participativo en la transformación del mundo circundante constituye un reconocimiento de la concepción educativa de Paulo Freire cuya presencia en el Simposio no deja de ser significativa.

Como lo expresa el Simposio “la función de alfabetización asociada originalmente y con prioridad al mejoramiento directo de la productividad del trabajo, como lo deseaba el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, se amplió posteriormente hasta abarcar otras dimensiones, precisamente en la medida en que los objetivos se revelaron como inseparables de los objetivos de transformación de las estructuras económicas y sociales”. En otras dimensiones a que alude el Simposio, se encuentra una nueva perspectiva de la alfabetización que constituye un aporte relevante de este evento al pensar universal en este campo.



En efecto, la dimensión económica, social, cultural e incluso personalista de la alfabetización adoptada en precedentes encuentros internacionales pierde gran parte de su hegemonía interpretativa ante la nueva dimensión política que la Declaración de Persépolis hace suya con estas palabras: “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”. Lo notable de este criterio innovador es el haber sido citado en la sesión inaugural por la representante del gobierno iraní en términos semejantes: “La alfabetización, cuyos aspectos técnicos, desde luego, no vamos a subestimar, no es, o ya no es un problema técnico, sino esencialmente político en el sentido más amplio y más noble de la palabra y, a mi juicio, conviene examinarlo sobre todo desde este ángulo si se quiere adelantar de veras”. Es evidente que tales orientaciones del discurso inaugural han servido de material decisivo para oficializar la interpretación política del fenómeno.

Del mismo modo que el financiamiento de la alfabetización mediante aporte del presupuesto mundial militar propuesto en el discurso inaugural del Congreso de Teherán, y recogido en las recomendaciones de ese evento, así también el paso interpretativo hacia lo político marca un hito trascendental en la concepción de la alfabetización. Tanto uno como otro tema, controvertido en diferentes niveles, tienen así su espacio legítimo ganado en las lides de los eventos internacionales. El tratamiento de ambos en cualquier acontecimiento oficial no podría obrar fuera de lugar, pues bastaría con aludir a Teherán o a Persépolis respectivamente para que cobraran valor de ciudadanía en el marco de la alfabetización en particular y en la educación de adultos en general.

Según la Declaración de Persépolis, la alfabetización definitivamente no puede considerarse como políticamente neutra. Cualquier tipo de estrategia que se dé en las diferentes acciones de alfabetización no podrá ocultar que aparezca ya sea como “un factor de acompañamiento y de refuerzo de un proceso revolucionario, ya sea que ayude a preparar y que favorezca cambios socio-económicos y socio culturales más o menos radicales, o bien que contribuya a modificar la relación de fuerzas en el seno de una sociedad en vías de cambio, o, sencillamente que aparezca como un factor del mantenimiento del statu quo”. En cualquier circunstancia, aparecerá con el sello de algún compromiso político.

Concebida así la alfabetización, parece natural que el Simposio avanzara en dirección de precisar estructuras que favorecen o que obstaculizan la realización de proyectos de alfabetización o bien en el señalamiento de que el fracaso de las campañas de alfabetización en los países capitalistas contrasta con la eliminación más o menos rápida y total del analfabetismo en los países revolucionarios. Más aún se reconoce en el Simposio que “en la medida en que la educación refuerza el papel objetivamente reaccionario de la pequeña burguesía, constituye hoy, en muchos países del Tercer Mundo, un obstáculo al desarrollo; esta clase contribuyó en particular al mantenimiento de una situación de dependencia hacia modelos de desarrollo importados”.

Como vemos, la alfabetización funcional puede tender a garantizar la reproducción del sistema y a confundir desarrollo con modernización o ser catalizadora y concientizadora de los cambios en el seno de la misma sociedad reproductora. Esto último podría corresponder a lo que metafóricamente se acuñó como la ideología de la esperanza: siempre habría espacios educativos en el interior del sistema vigente. Siempre habría aún en las sociedades más cerradas intersticios o resquebrajamiento de las contradicciones por donde la acción educativa dialécticamente pudiera penetrar. En este sentido, la alfabetización, tendría valor como instrumento en cualquier situación interesada “no sólo en el crecimiento de la producción, sino también en la transformación de las relaciones sociales e incluso ser un elemento capaz, a largo plazo, de influenciar el propio poder político”. Por este camino el Simposio considera viable la acción a través de organizaciones no gubernamentales.

La alfabetización funcional se conjugaría también con la conscientización. En este plano, no bastaría sólo la adquisición de la lecto-escritura ni tampoco su vinculación con el desarrollo de la sociedad, sino que tendería a transformar las mentalidades, a leer e interpretar la realidad y a modificarla. Es interesante a este respecto, el cuestionamiento que los participantes en el Simposio hicieron al vocablo “alfabetización”. La expresión “lectura del mundo y no simple lectura de las palabras” apunta a un nuevo concepto de alfabetización que en esta palabra no se halla contenido. Habría sido novedoso quizás haber podido contar con otro término que reemplazara al clásico vocablo “alfabetización”. No lograron sin embargo, los asistentes acuñar el concepto en un término y tal vez no sea necesario hacerlo, puesto que un adjetivo podría aproximarse a este concepto: alfabetización concientizadora, creadora o liberadora. De hecho esta adjetivación circula con cierta liberalidad actualmente entre los educadores adultos.

Para los participantes en el Simposio, la conscientización es un elemento decisivo de la alfabetización para evitar la manipulación. Claramente se expresa en esta cita: “La experiencia ha mostrado que la alfabetización podría entrañar la alienación del individuo integrándolo en un orden, establecido sin él. Puede integrarlo, sin su participación, en un modelo ajeno de desarrollo o, por el contrario, proporcionarle posibilidades de alcanzar su plena conciencia crítica y dar libre curso a su imaginación creadora, permitiendo así que cada uno participe como actor responsable, en todas las decisiones de las cuales depende su destino”. La eficacia de la alfabetización dependería en gran parte del grado de participación de los analfabetos y de la respuesta a sus intereses. El concepto de alfabetización que maneja el Simposio abarca también el respeto a la cultura y civilización propias de cada pueblo. Partir de la realidad autóctona como realidad dialogante con otras culturas, es la modalidad que permitiría la participación creativa y contribuyente al acervo de la cultura universal. Es decir “la civilización sinfónica” en contraposición a la “civilización hegemónica”.

La alfabetización funcional estaría ligada también a la elaboración de un nuevo humanismo tecnológico, es decir a la superación del divorcio entre humanismo y tecnología.

Finalmente, en este enfoque de la alfabetización, como lectura del mundo en constante diálogo del hombre con la realidad, podríamos llegar a la conclusión expresada por un participante del Simposio que “el diálogo constituye en sí mismo un medio de llegar a la alfabetización y ya no es necesario dominar el lenguaje escrito para dialogar”. ¿Podríamos pensar en saltar la etapa de la lecto-escritura para sumergirnos en la era de la imagen? ¿No tendría el concepto de alfabetización como ‘lectura del mundo’ un alcance visionario que supera la clásica alfabetización?

### 1.3 Importancia y ubicación de la alfabetización

Es evidente que el Simposio llegó a una situación límite en el desarrollo del concepto de alfabetización. Por eso, al referirse al lugar que le correspondería a la alfabetización dentro de la educación, vuelve al esquema clásico del marco de la educación permanente. En ese contexto, la alfabetización sería la primera etapa del proceso educativo permanente. Y para completar el cuadro: “ello permitiría desarrollar una educación no formal dirigida a cuantos son rechazados por el sistema actual o no pueden aprovecharlo. Implicaría por último una reestructuración total del conjunto del sistema educativo”.

Por esa vía, la importancia de la alfabetización de adultos tendría vinculación con la educación formal a la cual aportaría una contribución peculiar por su mayor flexibilidad y adaptación a la realidad de los educandos. Por otra parte, considerando la alfabetización como un derecho fundamental del ser humano y el valor que tendría de conscientización, cobraría una relevancia especial como potencial de cambios estructurales. Desde este contexto, la alfabetización sería una acción educativa necesaria, incontrovertible y decisiva en el proceso de cambio social. Sería una variable instrumental “situada en el contexto global del esfuerzo de transformación y organización del medio natural y del medio humano”. El contraste entre la alfabetización tradicional y esta alfabetización adoptada por Persépolis no deja lugar a dudas de la importancia que se le asigna a ésta última: 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.

#### 1.4 Alfabetizadores

En los documentos precedentes, se ha consignado una lista de diferentes categorías de alfabetizadores. La Declaración de Persépolis en cambio es terminante en precisar que los alfabetizadores deben ser reclutados del mismo medio cultural de los alfabetizandos. Por cierto, si la base de la alfabetización es el diálogo sobre la realidad, los más idóneos para entablar ese diálogo serían los que pertenecen a ese medio cultural o están próximos a él.

Aunque no lo expresa la Declaración, se subentiende que este contingente de alfabetizadores no profesionales tendría que ser capacitado en la enseñanza de la lectoescritura, pero tendría la ventaja de que el diálogo concientizador podría ser más vivencial que el entablado con maestros u otros profesionales pertenecientes a culturas diferentes. La práctica con esta categoría de alfabetizadores ha confirmado su idoneidad.

#### 1.5 Método y medios

Como en documentos anteriores, también Persépolis aboga por la diversidad y flexibilidad de los métodos adaptados a las necesidades y al medio de los analfabetos. Esto significaría, según el espíritu del Simposio, que no podría

establecerse un método único para todo un país, sino que habría que diversificarlo de acuerdo a las diferentes comunidades locales.

Como la insistencia en el diálogo es patente en la reflexión de Persépolis, habría que pensar en métodos que lo favorecieran teniendo presente que el diálogo se entabla a partir de la realidad circundante de los analfabetos.

En cuanto a los medios, la Declaración no duda en rechazar toda colonización cultural a través de ellos y todo lo que impida el diálogo. En este sentido, los medios de comunicación unidireccionales como la televisión y el radio, no podrían catalogarse como dialogantes por sí mismos, menos aún si sirven a intereses ajenos a las comunidades o son instrumentos de manipulación.

Aunque sólo fue sugerencia de un participante del Simposio, nos parece significativo para el actual quehacer con adultos poner en práctica esa sugerencia. Se trata de familiarizar a los adultos con las técnicas de comunicación tradicionales “como la música folklórica, las canciones de cuna, la poesía, el grabado sobre madera, los símbolos rituales y otras expresiones culturales ... ciertas técnicas contemporáneas que utilizan material poco costoso como son la preparación de carteles, programas y actos de reuniones, la redacción de cartas, la organización de grupos de discusión, de actividades teatrales y de reuniones musicales, la publicación de periódicos y la elaboración de ilustraciones diversas”.

Por cierto, existe un rico material tradicional que es utilizado como medio de comunicación y al que debería atribuírsela un papel más destacado en la educación de adultos. Igualmente, el material de bajo costo tiene múltiples proyecciones en la tecnología de la escasez que no deberían ser desaprovechadas.

## 1.6 Cooperación internacional

Es interesante observar que al llegar a este punto, el Simposio sintiera la necesidad de que toda cooperación internacional debería adaptarse a la voluntad política nacional. Significa esto que deberían existir planes gubernamentales concretos y adecuados con voluntad de realizarlos con los recursos nacionales existentes y sólo en justificadas situaciones con la colaboración bi o multilateral, cooperación que no debería aceptarse si “ejerce alguna influencia en las orientaciones nacionales” o si la comunidad beneficiaria no está en con-

diciones de controlar un material complejo. ¿Habría voluntad política nacional para acoger estas recomendaciones del Simposio? Ciertamente que las circunstancias históricas del continente comprometen las acciones en líneas diferentes y estas sugerencias tal vez deberán aguardar situaciones más propicias para hacerse realidad.

## 2. LA DECLARACION DE NAIROBI

### 2.1 Antecedentes

La 19a. Reunión de la Conferencia General de la UNESCO se realizó en Nairobi el 26 de noviembre de 1976. Lo que nos interesa para efectos de este estudio es la parte referida a la “Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos”, conocida también en círculos latinoamericanos como “Declaración de Nairobi”.

Aunque el tema específico de la alfabetización está ausente de esta conferencia e incluso la palabra misma está contadas veces utilizada en el texto, no podríamos menos de referirnos a su contenido centrado en la educación de adultos. Es en este campo en el que la Declaración de Nairobi ha dado interesantes aportaciones. Las reflexiones generales en esa esfera educativa tienen un alcance amplio en todos los aspectos que comprende la educación de adultos. La alfabetización como una parte integrante de ese campo participa en gran medida de la aplicabilidad de las recomendaciones de Nairobi.

Este material de conceptos, definiciones, normas, valores o principios será de significativo interés para perfilar el nivel de la reflexión alcanzada en el ámbito de la educación de adultos y la aplicación que se pueda hacer en el campo de la alfabetización.

### 2.2 La definición de educación de adultos

Un avance importante logrado en Nairobi es el haber llegado a precisar una definición o quizás mejor una caracterización global de lo que se entiende por educación de adultos. Los técnicos de encuentros anteriores habían soslayado este tema. Ya en la Conferencia de Elsinor se planteaba la dificultad de encontrar un consenso para definir la educación de adultos. Se prefirió buscar

caminos operacionales o señalar tareas y funciones esquivando la entrada directa al resbaladizo terreno de la definición.

La Conferencia de Nairobi, empero, aborda con singular acierto una definición que involucró todos los procesos organizados de educación que podrían constituir la práctica educativa de adultos. El texto ha sido ampliamente difundido entre los técnicos de la educación de adultos de tal modo que ha llegado a ser una definición clásica para iniciar las reflexiones sobre formas educativas para o de adultos.

Tres partes fundamentales a nuestro modo de ver, configuran el contexto de la definición: los procesos organizados de educación, el adulto y la intencionalidad. Para efectos de análisis, seccionamos la definición en las 3 partes pertinentes: La primera estaría expresada en estos términos: “la expresión ‘educación de adultos’ designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional”.

La segunda parte se observa en la frase siguiente de la definición: “. . . gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen. . . ”

La tercera corresponde a la parte final de esa definición: “...desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente”.

La amplitud de esta definición permite destacar en la primera parte una serie de prácticas educativas de adultos tales como educación supletorio, compensatorio, educación básica, formación profesional o de oficios, capacitación, educación superior, postgrado, alfabetización, etc. Es evidente que desde este punto de vista hay un gran avance en la concepción de la educación de adultos, si se considera que entre las respuestas a los cuestionarios enviados a los países con motivo de la Conferencia de Montreal, se encuentran algunas que no incluyen la formación profesional como educación de adultos.

Con esta definición es posible hacer extensivo el campo de la educación de adultos a múltiples formas educativas. Sin embargo, lo que parece tan enriquecedor justamente por su flexibilidad, pierde parte de su valor al no incluir la educación informal entre las modalidades de educación de adultos. No podemos desconocer que lo formal y lo no formal constituyen sólo una parte de los procesos educativos, lo que podríamos especificar como lo escolarizado y lo semiescolarizado; procesos organizados con intencionalidad explícita, sometidos a evaluaciones periódicas y con contenidos estructurados y secuenciales. La educación informal constituye procesos educativos no escolarizados con intencionalidad implícita en cada entorno a tal punto que el individuo se va forjando en ser más o ser menos en el juego dialéctico del quehacer cotidiano. No necesita tiempo ni espacio estructurados, está ahí latente, dinámica, paradójica, incasillable, actuando en el constante devenir de los seres humanos. Realidad olvidada justamente porque impregna la totalidad del hombre. Esta forma de educación, indefinible aún, la más antigua práctica educativa que se pierde junto con los orígenes de la humanidad, no podría estar ausente en la reflexión sobre la educación de adultos. El vacío que en este sentido advertimos en la definición de Nairobi espera ser llenado por un esfuerzo reflexivo de mayor envergadura que permita incorporar en la educación de adultos ese acervo cultural de la educación informal.

Es necesario destacar también en el análisis de la primera parte de la definición, el valor que tienen para la educación de adultos los amplios campos de contenidos de niveles y de métodos. Un espacio educativo experimental, una educación de adultos que podría aportar un gran bagaje de experiencias didácticas a la educación en general y una apertura funcional encauzada a los intereses y expectativas del adulto, se abren así propicios a este quehacer educativo.

No cabe duda que así definida la educación de adultos tiene una amplia capacidad de integrar todas las prácticas educativas de la educación formal y no formal. No habría vacilaciones en considerar educación de adultos cualquier acción educacional, enmarcada como proceso organizado de educación, destinada a los adultos. Según esta definición la alfabetización sería sólo uno de los campos de la educación de adultos.

La segunda parte de la definición logra flexibilidad y adaptación acordes con los diferentes criterios cómo en cada país se considera adulto a un individuo. Lo interesante de esta posición es que descarta por el momento la necesidad de definir el concepto de adulto a nivel internacional. Quizás si en este



punto se estaría en situación análoga a la dificultad en definir el concepto de educación de adultos expresada en conferencias anteriores. Sin embargo, una diferencia estratégica obra a favor de Nairobi: la diversidad de criterios sobre lo que configuraría la educación de adultos, decidió, a anteriores participantes en eventos internacionales, a rehuir la definición; esta misma diversidad en el concepto de adulto llevó a los asistentes a la Conferencia de Nairobi a dejar que cada sociedad asumiera la aplicación de su propia definición. Resulta así más operacional el concepto de adulto, aunque sería de desear una mayor precisión en el campo de las definiciones.

En la tercera parte, lo más notable como aportación a la reflexión de la educación de adultos que se colige de esta definición es el desplazamiento del centro de interés. Criterios precedentes hacían descansar en procesos económicos o en contenidos curriculares su punto de convergencia educativo. Para Nairobi, la educación está en función de las necesidades, intereses y expectativas de los sujetos adultos. Los programas no se harán en función del desarrollo económico o en nombre de cualquier otro tipo de desarrollo, sino a la medida de los adultos. Para que no hubiera dudas sobre este criterio, la Conferencia explícita, en los párrafos siguientes, los beneficiarios de las acciones de educación de adultos sugiriendo en cada caso el tipo de programa que se adaptaría mejor a los requerimientos de jóvenes, ancianos, mujeres, indígenas campesinos, nómadas, minusválidos, desempleados y otros.

Son esos adultos los que desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o reciben nuevas orientaciones con la explícita intencionalidad de parte de los servicios educativos de hacer evolucionar las actitudes o el comportamiento del adulto hacia un enriquecimiento integral del hombre y hacia una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural.

La educación de adultos sería un medio que el individuo tendría a su disposición para su desarrollo personal y para su participación en la sociedad. El centro es el individuo cuyo comportamiento evoluciona por efectos de la educación de adultos. Por lo que respecta a la alfabetización, según este criterio, lo que interesa es el analfabeto más que el realizar acciones de alfabetización.

Es evidente que en esta tercera parte, si bien logra la definición hacer un viraje significativo en relación a posiciones anteriores, no consigue englobar todas las intencionalidades que son objeto de práctica educativa en la educación de adultos. Se advierte un tanto generalizado el concepto de “enriqueci-

miento integral del hombre” y un tanto ambigua “la participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente”.

Sea cual fuere el cuestionamiento de que pudiera ser objeto esta definición, no podría desconocerse el valor de primera aproximación a un intento de definir lo soslayado por otros.

### 2.3 La ubicación de la educación de adultos

La Conferencia de Nairobi ubica además la educación de adultos como un subconjunto dentro de la educación permanente y le asigna ésta una doble perspectiva que precisa derechamente su alcance: “la expresión ‘educación permanente’ designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo”. En pocas líneas condensa la doble intencionalidad de la educación permanente tan diversamente tratada y con tan divergentes enfoques aprehendida. Es obvio que una educación de adultos enmarcada en esta educación permanente se proyecta a todas las dimensiones del quehacer humano, y así lo parece entender la Conferencia en las estrategias, finalidades y principios que propone.

### 2.4 El contenido de la educación de adultos

Otro aspecto destacable de esta Conferencia es el interés por acentuar el doble contenido que tendría cualquier actividad organizada de educación de adultos: un conocimiento de las ciencias, artes o técnicas y una aplicación directa de ellas a las necesidades, intereses y expectativas de los adultos. Se trata, pues, no sólo de adquirir la comprensión de los fenómenos naturales y sociales, sino también de saber incorporar esos conocimientos al quehacer vivencial. Constituye este enfoque una práctica loable dentro de la educación sobre todo cuando la tendencia general es divorciar el conocimiento de su aplicación práctica. La interpretación pragmática de los contenidos de la educación de adultos podría llegar a ser el crisol donde se forjarían los programas educativos. Por este derrotero ¿no podrían repensarse los programas de alfabetización latinoamericanos?, ¿tienen todos alguna utilidad práctica en la vida de subsistencia de los analfabetos?, ¿facilitan el acceso a algún trabajo colectivo?.

El alcance que la Conferencia da a la alfabetización va mucho más lejos que el usualmente previsto y en ello se conjura la doble dimensión que venimos señalando para cualquier actividad de educación de adultos. Así paladinamente lo expresa la Declaración en el párrafo 16: “En lo tocante a las personas o a los grupos que no han superado el analfabetismo, así como a las personas o a los grupos que, por su débil nivel de recursos, de educación o de participación en la vida colectiva, tropiezan con dificultades de adaptación social, las actividades de educación de adultos deberían ir encaminadas no sólo a ayudarles a adquirir conocimientos básicos (lectura, escritura, cálculo, Iniciación a la comprensión de los fenómenos naturales y sociales) sino también a facilitar su acceso a un trabajo colectivo, a estimular su comprensión y su dominio de los problemas de higiene, salud, economía doméstica y educación de los niños y a desarrollar su autonomía y su participación en la vida colectiva”.

Esta cita supera con creces el concepto economicista de la alfabetización funcional. No se trata de una acción selectiva, intensiva y persistente que beneficiaría a los analfabetos económicamente activos, sino de una actividad educativa que podríamos denominar alfabetización pragmática orientada a los grupos menos favorecidos. Este enfoque podría constituir una innovadora práctica de la alfabetización en nuestro continente que espera la audacia de los educadores latinoamericanos y la anuencia de los gobiernos para imponer e implementar programas de esa índole.

## 2.5 La lengua local

El problema de la lengua en que se impartiría la educación de adultos a las minorías étnicas aparece taxativamente resuelto en estas expresiones: “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”.

El aplomo con que se expresa la Conferencia de Nairobi en esta esfera de la lengua materna, contrasta con las reticencias y vacilaciones del Congreso de Teherán. El vehículo de la lengua que reafirmaría la identidad de las diferentes étnias estaría presente no sólo en la alfabetización como se recomienda en otros eventos, sino que todas las actividades de educación de adultos dirigidas a las minorías étnicas deberían utilizar la correspondiente lengua materna.

Este reconocimiento al plurilingüismo 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 el ámbito de los materiales educativos en lengua materna y en la esfera del contenido curricular. 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. 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 penetraría mediante los textos escritos en lenguas locales. Aunque la Conferencia 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”, quedaría por comprobar la permisividad de este principio en la práctica educativa con adultos en general y con comunidades indígenas en particular.

## 2.6 Otras Aportaciones

-No dejan de ser valiosas aportaciones algunas otras reflexiones de la Conferencia tales como el fomentar la solidaridad en vez del espíritu de competición, el establecer como requisito único para participar en un programa de educación de adultos: tener la capacidad de seguir la formación impartida y, sobre todo, el reconocer lo que podría llamarse capacitación o educación intermitentes expresada en estos términos por Nairobi: “En la educación de adultos debería ser posible adquirir y acumular conocimientos, experiencias y calificaciones incluso mediante una participación intermitente. Los derechos y las calificaciones obtenidas de este modo deberían ser equivalentes a los que otorgan los sistemas de educación formal, o de tal carácter que permitan proseguir la educación de estos sistemas”.

Esta perspectiva agrega un nuevo elemento en el fraguado de la educación de adultos. La participación intermitente cobra un valor capital para los adultos que por motivos laborales disponen de poco tiempo secuencias para dedicarlo a programas educativos de largo aliento. Si a esto se agrega el emplear parte de la jornada laboral para asistir a programas de educación de adultos, como es el deseo de la Conferencia de Nairobi y de otros eventos, se contaría con una buena base para ampliar las oportunidades de participación

de más vastos sectores de población adulta. La distribución de los contenidos educativos en módulos podría facilitar aún más la participación intermitente. Como vemos muchas medidas podrían tomarse para ampliar los servicios educacionales, para mejorar la eficacia y para asegurar mayor participación, si hubiera voluntad política para realizarlos.

- Otra proposición de la Conferencia que podría considerarse desde el punto de vista estructural, es el establecimiento y desarrollo de “una red de organismos que respondan a las necesidades de la educación de adultos”. Es bien conocida la dispersión de esfuerzos de las agencias educativas que no han logrado compartir un trabajo común de educación de adultos no sólo a nivel de la Región, sino también a niveles nacionales y locales. Esta red de organismos que podría considerarse como una cooperación horizontal para la difusión, intercambio, investigación de necesidades, de medios existentes y necesarios, etc. daría paso a la colaboración entre países y tal vez en visión futura al intercambio extra continental.

- La Conferencia, además, señala una serie de medidas para favorecer la participación de los trabajadores en la educación de adultos como por ejemplo: mejorar la organización y las condiciones de trabajo, ajustar los horarios, dar licencias con fines educativos, mantener el salario a los que siguen cursos, proporcionar facilidades materiales y ventajas económicas, reconocer la competencia técnica y profesional adquirida, permitir la participación de los trabajadores en la elaboración de los programas educativos, otorgar certificados de competencia, otorgar becas de estudio, reconocer el carácter gratuito de la educación de adultos.

- Finalmente, una aportación novedosa en el campo del financiamiento es que desglosa la cuantía total de los recursos que deberían consagrarse a la Educación de Adultos. Si hasta ahora, se había pensado en las diferentes fuentes de financiamiento, en esta Conferencia se precisan más bien los rubros mínimos que debería cubrir el financiamiento: instalación o adaptación de equipos, producción de material, remuneraciones, gastos de aprendizaje, de instalación y movilización, gastos de investigación y de información, indemnizaciones.

En suma, las aportaciones de Nairobi son:

- Definición de la Educación de Adultos.

- Programas centrados en el adulto.
- Educación de Adultos como subconjunto de la Educación Permanente.
- Interpretación pragmática de los contenidos de la Educación de Adultos.
- Educación indígena en lengua materna.
- Capacitación o educación intermitentes.
- Red de organismos de Educación de Adultos.
- Medidas laborales para participación de los trabajadores.
- Rubros que debe cubrir el financiamiento de la Educación de Adultos.

Aunque 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".

# INDICE

## SEGUNDA PARTE

### EVENTOS LATINOAMERICANOS EN EDUCACION DE ADULTOS

#### I. Dos Seminarios en la línea de educación fundamental.

##### 1. El Seminario Regional de Educación en la América Latina, (Caracas, 1948).

- 1.1 Antecedentes.
- 1.2 El concepto de alfabetización.
- 1.3 Estrategias de alfabetización.
- 1.4 Alfabetización en lenguas locales.
- 1.5 Alfabetizadores.
- 1.6 La post-alfabetización.

##### 2. El Seminario Interamericano de alfabetizadores y Educación de Adultos (Petrópolis, 1929)

- 2.1 Antecedentes.
- 2.2 El concepto de alfabetización.
- 2.3 Estrategias de alfabetización.
- 2.4 Alfabetización en lenguas locales.
- 2.5 La post-alfabetización.

#### II. Reflexiones en la línea de la alfabetización funcional

##### 1. La Conferencia Regional sobre Planeamiento y Organización de Programas de Alfabetización en América Latina y el Caribe (Caracas, 1966).

- 1.1 Antecedentes.
- 1.2 Alfabetización funcional.
- 1.3 Alfabetización y educación de adultos.
- 1.4 Organización.
- 1.5 Legislación.
- 1.6 La Alfabetización y el personal.
- 1.7 Alfabetización en lenguas locales.
- 1.8 Costo y financiamiento.

##### 2. El Primer Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional (Quito, 1969).

- 2.1 Antecedentes.
- 2.2 Alfabetización funcional.

- 2.3 Estrategias de alfabetización.
- 2.4 Financiamiento de la alfabetización.
- 2.5 Alfabetización en lenguas locales.
- 2.6 Alfabetizadores.

### 3. El Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos (La Habana, 1972).

- 3.1 Antecedentes.
- 3.2 Concepto de alfabetización.
- 3.3 Educación funcional.

### 4. El Simposio Iberoamericano de Alfabetización (Popayán, 1973).

- 4.1 Antecedentes.
- 4.2 Concepto de alfabetización.
- 4.3 Estrategias de alfabetización.
- 4.4 el educador de adultos.

## III. Deliberaciones enmarcadas en el Proyecto Principal.

### 1. La Declaración de México, (1979).

- 1.1 Antecedentes.
- 1.2 La educación.
- 1.3 Las estrategias de alfabetización.
- 1.4 Las lenguas locales.
- 1.5 Cooperación internacional.

### 2. La Reunión Intergubernamental de Quito (1981).

- 2.1 Antecedentes.
- 2.2 LA educación y las estrategias.
- 2.3 La alfabetización.

### 3. La Reunión de Santa Lucía (1982).

- 3.1 Antecedentes.
- 3.2 La educación y las estrategias.
- 3.3 Estrategias de alfabetización.
- 3.4 La post-alfabetización.



## SEGUNDA PARTE

### EVENTOS LATINOAMERICANOS DE EDUCACION DE ADULTOS

#### I. DOS SEMINARIOS EN LA LINEA DE EDUCACION FUNDAMENTAL

##### 1. EL SEMINARIO REGIONAL DE EDUCACION EN LA AMERICA LATINA

###### 1.1 Antecedentes

Este Seminario se realizó en Caracas, Venezuela, del 5 de agosto al 8 de septiembre de 1948.

La Segunda Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (México, 1947) dio origen a este Seminario latinoamericano que se anticipó a la Conferencia de Educación de Adultos, de Elsinor (1949). En esa época, la Educación Fundamental había adquirido cierto prestigio entre los educadores de adultos. La UNESCO en la Segunda Conferencia General, en 1947, había definido este tipo de educación en términos de proporcionar a los seres humanos una vida más amplia y feliz según su medio. Los contenidos que llenarían ese propósito estarían en consonancia con acciones educativas de servicios, como la salud, conservación de los recursos naturales, conocimientos básicos, aprovechamiento de las horas libres, educación moral, cívica y familiar y mejoramiento del trabajo. Por ello el Seminario buscará una respuesta a la educación de adultos a través de la educación fundamental.

El Seminario versó sobre cinco áreas: alfabetización y educación de adultos, educación rural, educación vocacional, formación de maestros, educación para la paz. No podía estar ausente del Seminario esta última área cuando el término de la 2ª guerra mundial dejaba recientes huellas apocalípticas en el espíritu de la humanidad. Cada una de estas áreas se subdividió en tres secciones: a) principios, conclusiones y recomendaciones, b) planes, métodos y programas, e) textos, material docente. Los trabajos del Seminario están recopilados en 5 volúmenes. Los referidos al área de alfabetización y educación de adultos se presentaron en forma individual y colectiva. Los primeros analizados y aprobados por el grupo para ser presentados al plenario y los segundos entregados directamente a la consideración y aprobación del plenario.

Se dio también gran importancia a la investigación para lo cual se pusieron a la disposición de los participantes las fuentes bibliográficas y documentales pertinentes con el uso de una biblioteca organizada ad hoc.

## 1.2 Concepto de alfabetización.

El concepto de alfabetización manejado por el Seminario va más allá de la simple lectoescritura y pretende la capacitación del adulto para que desempeñe «con dignidad su papel de ciudadano y haga buen uso de los derechos que le corresponden en su calidad de tal.

Es evidente que el concepto se inscribe en la educación fundamental que para la época constituía la razón de ser de la educación de adultos a tal punto que el Seminario llega a proponer que los trabajos de alfabetización sean considerados más bien como campañas de educación fundamental. A decir verdad, se tenía una concepción escolarizada de la alfabetización configurando ella una asignatura de un programa curricular de adultos que comprendía: conocimientos básicos tradicionales (lectoescritura, aritmética, idioma nacional) salud, educación familiar, moral y cívica, mejoramiento del trabajo, aprovechamiento del tiempo libre, conservación de los recursos naturales. Con esto se pretendía llenar las aspiraciones de la UNESCO de enseñar no sólo a leer y a escribir sino a «vivir dignamente». La definición de la UNESCO sobre educación fundamental se toma como lineamiento general de los trabajos del seminario.

La confianza que se depositaba en la educación se advierte claramente en el siguiente enunciado: «La educación fundamental tiene por objeto proporcionar a hombres y mujeres una vida más amplia y feliz de acuerdo con su medio ambiente variable, desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y lograr el progreso económico y social que les permita ocupar el lugar a que tienen derecho en el mundo moderno para realizar así el anhelo de las Naciones Unidas de vivir en paz unos con otros. Se partía de la base de que todo problema era en esencia un problema educativo, de tal modo que la educación llegaba a ser la solución. Se trataba entonces de ofrecer al adulto un mínimo de educación fundamental como trabajador, como ciudadano y como individuo para que se estableciera un nivel de vida superior. «La educación fundamental tiene por objeto proporcionar a hombres y mujeres una vida más amplia y feliz, de acuerdo con su medio ambiente variable; desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y llevar a cabo el progreso económico y social que les

permita ocupar el sitio a que tienen derecho en el mundo moderno para realizar el anhelo de paz de las Naciones Unidas».

De manera que la alfabetización considerada tanto como campaña cuanto como integrante de la educación de adultos siempre debería estar en el contexto de la educación fundamental. La finalidad de las campañas de alfabetización se vislumbraba como una capacitación en los conocimientos fundamentales. Ciertamente, la alfabetización de adultos tenía una connotación diferente de la de los niños no sólo por la finalidad y el tipo de persona beneficiaria, sino también por los métodos y la organización requerida.

Si bien es cierto que la labor de alfabetizar cubría, además de la lectoescritura y el cálculo elemental, todas aquellas asignaturas que permitían elevar el nivel educativo del individuo y de su comunidad, no es menos cierto que las exigencias mínimas para considerar alfabetizado a una persona iban también más allá de un simple descifrar un texto: «El conocimiento mínimo para conceptuar alfabetizado al individuo consiste, en primer lugar, en la facilidad para leer y escribir de manera de poder utilizar: a) la lectura como fuente de información social y cultural que le proporcione una clara visión del mundo que le rodea y b) la escritura para conservar datos importantes y mantener la correspondencia necesaria. El agregado a este enunciado no deja de parecer insólito: «La persona alfabetizada debe tener, además de estos conocimientos básicos, costumbres higiénicas y buenos hábitos sociales y de trabajo que contribuyan a su bienestar como miembro de una sociedad democrática bien organizada. Sin duda que la transmisión de los conocimientos, de las costumbres higiénicas y de los buenos hábitos sociales de trabajo formaban parte del patrimonio, cultural de la sociedad dominante y dentro de ésta, del sector auto denominado culto.

Finalmente, el Seminario distingue el analfabetismo integral, es decir, no saber leer ni escribir, y el analfabetismo funcional, que es «la condición en que se encuentran las personas que saben leer y escribir, pero no han hecho estudios de extensión cultural y ni siquiera han cursado un solo año de primaria, de manera que no pueden considerarse como incorporados definitivamente a la civilización y son incapaces de participar eficazmente en la vida nacional». Como vemos, la condición de alfabetizado pueden ostentarla muy pocas personas de entre las que saben leer y escribir si no tienen algún estudio escolarizado. A esos tales no se les considera definitivamente «civilizados» y no podrían tampoco estar capacitados para las actividades cívicas. Es intere-

sante destacar aquí esta valoración de la sociedad latinoamericana de la época, transmitida a cabalidad por sus educadores de adultos.

Quizás si la sobrevaloración de la educación como renovadora de la sociedad pudo llegar a minusvalorar a quien no contaba con algún estudio mínimo escolar. La consideración de la educación fundamental, por otra parte, como reparadora de las deficiencias escolares, es decir, supletoria o complementaria de la instrucción que los adultos no tuvieron en su niñez o en su adolescencia, podría quizás explicar la confianza casi limitada en la educación y la fe en el rescate para la «civilización» del contingente analfabeto. Se creía haber encontrado una respuesta eficaz en la educación fundamental, respuesta que podría llevar a la transformación de la sociedad de postguerra donde el hombre instruido pudiera vivir feliz de acuerdo con su medio ambiente variable y a la vez lograra el progreso económico y social de su comunidad.

### 1.3 Estrategias de alfabetización.

Es significativo señalar que el Seminario planteara una estrategia similar a la que doce años después en la Conferencia de Montreal se propusiera: combatir el analfabetismo tanto a nivel de población escolar como de adulto analfabeto. Por otra parte, no deja de llamar la atención el convencimiento del Seminario de que la superación del nivel socioeconómico no ocurrirá «mientras se mantenga en la mayor miseria a esas inmensas masas latinoamericanas que son, por múltiples razones, las llamadas a transformar su propio medio con el concurso de la escuela rural, de las campañas de alfabetización y de una audaz política agraria continental». La estrategia: escuela rural, campañas de alfabetización y política agraria aparecen audaces para la época, más aún cuando el Seminario declara que «toda gestión educativa en el medio analfabeto debe ir acompañada de medidas de carácter económico que procuren, al mismo tiempo, la concentración de la población en los lugares más accesibles y mejor dotados por la naturaleza».

No parece esto sin embargo, responder a una concepción ideológica de la sociedad, sino más bien a un carácter humanitario y social que toma conciencia de los enormes recursos naturales disponibles en América Latina y la dolorosa miseria de la mayoría de la población. En todo caso, podría ser el germen de una estrategia de mayor fuerza ideológica.

Respecto a las campañas de alfabetización, el Seminario pone el acento en la publicidad como una forma de crear conciencia cívica del problema. La propaganda impresa, radiada o voceada por medio de vehículos acondicionados son algunas de las maneras como se expresaría la motivación. Por otro lado, el teatro, los títeres, los espectáculos públicos, los conjuntos artísticos itinerantes, las farándulas, el cine, los carteles, etc. tendrían también el rol de sensibilizar a la opinión pública en el intento de movilizarla en pro de la campaña.

A pesar de estas proposiciones de motivación, no parece el Seminario tan convencido de la importancia de estas campañas, por lo que llega a decir que «la extensión y la intensificación de la educación primaria, y la organización de un sistema completo de educación de adultos, deben preferirse a las simples campañas de alfabetización». En este sentido, la estrategia niños-adultos tiene una connotación que supera la campaña. Por una parte, se propicia atender a los niños a través de la ampliación del servicio de la escuela primaria, y, por otra, se sugiere la creación de un sistema de educación de adultos. Es evidente que este sistema, de acuerdo al espíritu del Seminario no iría más allá de un currículo escolarizado para adultos, pero en todo caso apunta al interés por manejar con cierta autonomía los intereses de la educación de adultos.

Siempre en el contexto de las campañas de alfabetización el Seminario logra un interesante aporte al señalar que «rinden mejor resultado las campañas intensivas en determinada región de un país que las que se extienden a todo un territorio». La práctica de este tipo de acciones dan razón a esta estrategia intensiva más que a la extensiva, no tanto como planes pilotos para aplicarse posteriormente a gran escala, sino como concentración de esfuerzos en zonas de más relevancia. Habría que reiterar que en los participantes a este Seminario está siempre presente el principio de la educación fundamental y por lo mismo una campaña de alfabetización debería planificarse en términos de esa concepción. El trabajo en intensidad obraría más en consonancia con la educación fundamental que una labor de carácter nacional. Es quizás la fe en ese principio la que aboga por una estrategia de campañas intensivas.

Hemos señalado que este Seminario operó también con presentación de trabajos individuales, que podríamos llamar ponencias, que se incorporaron al texto final con la aprobación de los participantes. De esta forma, las propuestas incluidas en ese mismo informe bajo el título «La educación de adultos, bases para un programa», de Guillermo Nannetti, director del Seminario, nos parecen interesantes de destacar como estrategias. En primer lugar, la propo-

sición de que la educación de adultos debe ser considerada también como una campaña adaptada a los diferentes niveles culturales y necesidades efectivas de las comunidades. Prácticamente los mismos procedimientos de motivación de una campaña de alfabetización son propuestos para la educación de adultos, incluyendo reuniones sociales y recreativas donde se explorarían los intereses de los adultos. Se propone también la organización de diferentes grupos de base que luego podrían integrar una asociación cívica. Es notable esta aportación de que la educación de adultos debería estar basada en la organización de la población según los diferentes intereses. Esta asociación cívica, producto de la integración de todas esas organizaciones de base constituiría «la escuela primaria de la democracia». Es evidente que así concebida la educación de adultos, juega un papel destacado en la sociedad y no sólo se limita a la acción educativa recuperatoria de años escolares no alcanzados, sino que parte de la realidad presente y vivencias para forjar una educación a la medida. Esta idea de la Asociación Cívica se adelanta en algunos años al desarrollo de la comunidad en la que población y autoridades se conjugan para sacar adelante la comunidad.

Implementando la idea de las asociaciones cívicas, estarían los centros cívicos o locales comunitarios desde donde irradiarían todas las actividades, educativas: servicios comunales, teatros, cines, bibliotecas, clínicas, baños y lavaderos públicos, deportes, conferencias, reuniones vecinales, talleres, bodegas, museos, etc. Si la acción cívica sería «la escuela primaria de la democracia», el centro cívico sería el local visible de esa escuela de adultos. No deja de ser sugestiva esta forma de concebir la educación de adultos en la que los propios adultos podrían tener la responsabilidad a futuro de conducir las acciones educativas. Todos los servicios esenciales estarían concentrados en estos centros cívicos y se aprovecharían esos servicios como medios educativos para la población. Desde esos centros cívicos, la alfabetización trabajada en intensidad rendiría mayores frutos que las simples campañas de alfabetización.

Asociaciones y centros cívicos constituyen una interesante aportación a la construcción de la educación de adultos. Si bien es cierto la idea de organización está actualmente mejor desarrollada e implementada por la educación popular con claros y definidos marcos ideológicos, no deja de ser un avance significativo en una época en que la educación fundamental no lograba romper los moldes de un mínimo necesario para instruir al adulto. Ciertamente, estos centros cívicos abren perspectivas limitadas para forjar una educación de adultos sui generis.

## 1.4 Alfabetización en lenguas locales.

Las lenguas autóctonas son consideradas por el Seminario como obstáculos para la transmisión de la cultura que se quiere implantar. Por otra parte, la idea de redimir al indígena de su ignorancia, de su ancestral indiferencia y de su rutina campea como telón de fondo en las decisiones de los participantes. La convicción de que la castellanización directa acarrea muchas dificultades de todo orden, induce al Seminario a plantear «la castellanización indirecta que consiste en alfabetizar a los núcleos, indígenas en su propia lengua, empleando hasta donde sea posible los mismos signos del alfabeto castellano, con el objeto de que una vez alfabetizados puedan leer cualquier material escrito en castellano.

La alfabetización en lengua materna tiene pues un carácter pragmático y no una defensa antropológica del indígena. La lengua autóctona serviría de intermediaria no sólo para vehicular la cultura dominante, sino también como paso a la castellanización. Las cartillas bilingües propuestas son una muestra del espíritu que impregnaba el quehacer del Seminario en este contexto. Se trata de poner al alcance del indígena literatura bilingüe para crear en ellos intereses y necesidades que los obliguen a ponerse en contacto con los centros donde se hable castellano». Así pues «la mejor manera de alfabetizar al indio es enseñándole en su propio idioma. La castellanización no es más que la consecuencia de los intereses y necesidades que se despiertan en el indio para que se incorpore plenamente a la vida cultural de la nación».

Se propone además la creación de un instituto latinoamericano para la formación de maestros que actuarían en el medio indígena supuestamente con la orientación que se infiere del contexto señalado. Instituto que además elaboraría textos para los programas con indígenas.

## 1.5 Alfabetizadores

El Seminario distingue 3 niveles de personal que intervendrían en las labores de alfabetización a los cuales habría que formar de acuerdo a sus funciones. El primer nivel comprendería el personal a cargo de la dirección general y de la inspección de la campaña en cada provincia, departamento o estado. El segundo estaría en la categoría de promotores u organizadores de los grupos e instituciones de enseñanza. Podría ser considerado como el equipo técnico para distinguirlo del directivo-administrativo. El tercero abarcaría el sector de

alfabetizadores, tales como maestros ambulantes que operarían en medios de población dispersa, maestros para centros colectivos de hasta 25 personas, alfabetizadores voluntarios que alfabetizarían hasta 5 personas, legiones alfabetizadas constituidas por alumnos de los grados superiores de las escuelas primarias, ligas estudiantiles de las escuelas normales, colegios y liceos, y juntas de alfabetización integradas por vecinos del lugar donde se realice la campaña.

Los alfabetizadores dispondrían de un manual con ejercicios graduados de lectura y escritura simultánea con letra cursiva redondeada. El método utilizable sería el de palabras normales sin llegar a la descomposición de las palabras en fonemas. Los contenidos de las lecturas girarían en torno a una figura central modelo de los valores inculcables. Las lecciones abarcarían dos secciones: formación del vocabulario básico-visual, enriquecimiento del vocabulario y formación de conceptos sobre el hogar, la comunidad y la nacionalidad.

Tanto el nivel técnico como el de alfabetizadores tendría un entrenamiento adecuado a sus funciones que para los técnicos sería de unos tres meses y para los alfabetizadores el tiempo necesario para que aprendieran a manejar la cartilla.

## 1.6 La post-alfabetización.

Consolidación y post-alfabetización son dos términos que figuran en el informe de este Seminario. La alfabetización y la consolidación serían ciclos de enseñanza previos a la postalfabetización. Esta aparece con dos orientaciones: a) el proceso de manutención y conservación de los hábitos de lectura y b) el proceso «de extensión cultural que impida que los núcleos alfabetizados vuelvan a su primitivo estado de analfabetismo».

El primer proceso involucró toda una serie de publicaciones (cartillas, folletos, manuales, textos, etc.) para neolectores, de carácter bilingüe en los casos de atención a comunidades indígenas.

Se piensa que la producción de un material de lectura abundante y adecuado sería la mejor forma de lograr la finalidad de mantener los hábitos de lectura en los neoalfabetizados. Otros medios utilizables y recomendables por el Seminario son los cuadros murales con ilustraciones gráficas y lecturas apropiadas, los periódicos con temas variados dirigidos a los recién alfabetizados,



las bibliotecas especializadas con libros y revistas para este sector alfabetizado de adultos, las unidades ambulantes portadoras de bibliotecas mínimas y de materia audiovisual con leyendas breves que obliguen a la lectura.

Está aún lejos al Seminario de propiciar que este material de lectura sea elaborado por los propios adultos beneficiarios. Por eso aboga por la organización de concursos entre maestros y escritores latinoamericanos para la producción de textos para neolectores.

El segundo proceso de post-alfabetización corre por el cauce de la «organización de centros de cultura popular destinados a continuar el proceso educativo del adulto, ofreciéndole oportunidades para el mejoramiento de sus técnicas de producción y buen empleo del tiempo libre». De tal modo que en este caso, lo que sigue a la alfabetización es un programa de educación de adultos especialmente en las zonas donde se trabajó en campañas intensivas, programa que descansa en la organización de una asociación cívica y un centro cívico sobre los cuales ya hicimos referencia.

La complejidad de estos centros apunta hacia la creación de una escuela peculiar para adultos sustentada en la vida de la comunidad. No estaría demás insistir en que la concentración de todos los servicios y las organizaciones de base de una comunidad en un núcleo educativo, como serían los centros cívicos, podrían constituir un significativo poder hegemónico educacional que como toda acción educativa podría llegar a ser un fuerte poder de socialización en la sociedad dominante o una forma de expresión de la educación popular de las propias comunidades.

## 2. EL SEMINARIO INTERAMERICANO DE ALFABETIZACION DE ADULTOS

### 2.1 Antecedentes.

Como el evento precedente, éste, realizado en Petrópolis, Brasil, entre el 28 de julio y el 3 de septiembre de 1949, siguió el mismo método de seminario para desarrollar sus actividades. Se distribuyeron, pues, responsabilidades individuales para cada participante (las que funcionarían como ponencias) y actividades grupales. La documentación y la biblioteca fueron medios eficaces puestos a la disposición de los concurrentes al Seminario para elaborar los cinco temas siguientes: Documentación y estadística, Organización de campañas contra el analfabetismo, Objetivos, métodos y materiales para la enseñanza de

analfabetos, la Escuela primaria y el analfabetismo, Alfabetización y educación de adultos.

Un rasgo distintivo de este Seminario pareciera ser una cierta tendencia a señalar normativamente las características o cualidades que deben tener los distintos elementos que conforman la educación para que, a juicio del Seminario, pueda ésta ser más eficiente y eficaz. Así se expresan los requisitos de una buena documentación estadística, las condiciones que deben formar una campaña, las características de un método de adultos, las cualidades que debe reunir un educador de adultos, las características de los educandos, requisitos que deben llenar los materiales didácticos, lo que debería enseñarse a los educadores de adultos, cómo debería ser una escuela primaria para que respondiera a las necesidades deseables, los tipos de programas de radio que deberían difundirse, etc. De manera que se podría decir que, en general, este Seminario consolida algunas innovaciones introducidas por el de Caracas y condensa en un «Manual de Educación de Adultos» los conceptos y aspiraciones expresados por los participantes «sobre las finalidades y los métodos en la educación de adultos; la función de los grupos sociales primarios: la familia y la comunidad local; la acción de las diferentes instituciones y servicios y la preparación y formas de actuar de los educadores de adultos». Este esfuerzo sistematizador vertido en el «Manual» constituye la aportación más significativa del Seminario.

## 2.2 El concepto de alfabetización.

Desde la perspectiva de la educación fundamental en la que se sitúa el Seminario, la alfabetización no podría reducirse al aprendizaje de la lectoescritura puesto que la salud, el trabajo, la conservación de las riquezas naturales, el tiempo libre, la educación cívica y moral constituyen también parte de ese currículo básico. No se concibe, pues, la alfabetización como algo separado de un conjunto educativo; no podría ser un fin en sí misma, sino un medio. Con razón el Seminario de Caracas prefería hablar de campañas de educación fundamental en vez de campañas de alfabetización. Ese mínimo indispensable para que el individuo se desenvuelva como perteneciente a una sociedad determinada no podría ser sólo el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

La certeza de que la educación fundamental juega un papel primordial en la humanidad, permite que se alcen voces esperanzadas desde el interior del Seminario: «Podemos decir que es en la mente y en el corazón de los hombres

donde tenemos que combatir la miseria, la enfermedad y la inequidad social. Y eso se puede lograr sólo mediante la educación de las grandes masas». Desde este punto de vista, la alfabetización cobra gran relevancia, puesto que se encuentra en la base de la realización de programas educativos que apuntarían a lograr esos propósitos. Las campañas contra el analfabetismo deberán considerarse «como un movimiento cívico-social, de máxima importancia en la formulación y organización de programas más amplios, vinculado al sistema educativo general».

Si bien la alfabetización es un medio, éste adquiere carácter de imprescindible dentro de todo programa de habilitación social. Por su parte, el analfabetismo cobra también proporciones de «despilfarro de las energías latinoamericanas, un factor de desintegración nacional, un lastre para el ascenso progresista, una amenaza para la paz social y para la vida democrática de América». Es, además, la zona oscura a la que es necesario llevar la luz de la cultura.

Aunque se tiene cierta percepción de que el analfabetismo no es sólo un problema de educación, el alcance que se le da a esta percepción es considerar el efecto que el analfabetismo produce en lo económico, en lo político y en lo social. Si se quisiera indagar sobre la causa última, nos encontraríamos con una tajante afirmación: «Dentro del conjunto de circunstancias que crean y fomentan el analfabetismo se destaca como causa última, la insuficiencia de la escuela primaria americana». La explicación del fenómeno por la educación conduce a aseveraciones aún más categóricas: «Será también preciso insistir en que la ignorancia trae miseria y que la miseria eterniza la ignorancia».

A decir verdad, es posible, sin embargo, encontrar en el informe del Seminario una aislada alusión a que el nivel de vida de la población no depende sólo de la extinción del analfabetismo. El problema, según esas notas, es de orden social, pero cualquier reforma de ese tipo que se pretendiera realizar, tendría más alcance sin analfabetismo.

Esta peculiaridad de facilitadora, de procesos educativos y aún de reformas sociales, le otorga a la alfabetización una cierta funcionalidad respecto a que debe estar relacionada con la vida y los problemas de los adultos. La alfabetización sería una fase de la educación de adultos y un momento importante en el proceso de habilitación humana. Si se tiene presente que educar, para los participantes del Seminario, sería enseñar a vivir con dignidad, se podría comprender con justeza el valor asignado a la alfabetización como entrada a esa vida digna. Y al decir entrada, lo hacemos en relación al amplio

espacio que le asigna el Seminario a la educación de adultos tanto en los medios educativos (materiales de lectura, prensa, radio, cine, extensión universitaria, extensión agrícola, arte, recreación, etc.) como en los lugares educativos (comunidades, sindicatos, clubes, escuelas iglesias, bibliotecas, cooperativas, ejército, asociaciones, cárceles, etc.). El Seminario logró señalar un vasto campo para la educación de adultos: en cualquier parte donde haya un conglomerado humano, estaría haciéndose presente la educación. Incluso logró precisar también dos áreas de educación de adultos: la escolar a través de las instituciones educativas y la extraescolar mediante la sociedad misma en «la coordinación de todas las fuerzas sociales que procuran la dignidad del hombre: educación, salud, acción social, economía, gobierno».

La alfabetización se articula así a un proceso de educación de adultos de amplias proyecciones en el quehacer cotidiano. La misma educación fundamental correspondería incluso a ciertos conocimientos básicos que se verían pródigamente desarrollados en el ancho espacio de la educación de adultos.

No deja de impresionar por otra parte, el exigente nivel requerido para ser considerado alfabetizado según el Seminario: «para que una persona deje de ser analfabeta y pueda actuar eficazmente, desde el punto de vista económico, social y cívico debe ser capaz de:

- 1) hablar de manera clara y precisa;
- 2) leer inteligentemente el material impreso o escrito a mano que requieran las actividades de la vida cotidiana.
- 3) comunicarse con otros por escrito;
- 4) comprender y usar las operaciones aritméticas;
- 5) juzgar la importancia y el sentido de lo que se oye».

Es evidente que muchos de los estudiantes secundarios e incluso algunos universitarios pasarían difícilmente esta prueba de exigencias mínimas para formar filas entre los alfabetizados.

Sin embargo, en lo que se refiere al analfabetismo escolar el documento distingue cuatro grados: «a) Analfabetos: los alumnos que no han aprobado el I grado. b) Semialfabetizados: aquéllos que aprueban sólo el I grado. c)

Alfabetizados imperfectos: (casi alfabetizados) los que aprobaron sólo hasta el II grado. d) Alfabetizados: los alumnos que han aprobado el III grado». Se reconoce que este criterio no puede ser aplicado al adulto y en el caso del concepto de analfabeto, se remite al criterio de la UNESCO y al señalado en el Seminario de Caracas que se refiere a la incapacidad de leer y escribir correctamente con comprensión y de alcanzar una vida digna. Por otra parte, el concepto analfabeto funcional es expresado por el Seminario en estos términos: «el individuo que no utiliza la lectura para el mejoramiento de sus propias condiciones de vida o las de su familia». El analfabetismo por desuso corresponde a los «adultos que aprendieron a leer en la escuela primaria y olvidaron lo aprendido por falta de utilización de la lectura».

Es claro el criterio establecido para el analfabetismo escolar. No obstante, no parece haber un criterio común para designar la calidad de analfabeto en el caso de los adultos. Por una parte, se determinan algunas condiciones que según los participantes serían necesarias para tener por alfabetizada a una persona, y, por otra parte, se remite la decisión final a los criterios oficiales. La ambigüedad de la frase «una vida digna» nos permite precisar en qué consistiría tal condición.

En todo caso, un doble criterio para sindicar el analfabeto como tal, se infiere del documento de este Seminario.

### 2.3 Estrategias de alfabetización.

Como en el Seminario de Caracas, la acción de atacar el analfabetismo atendiendo a los niños y a los adultos al mismo tiempo, una recomendación específica de este Seminario. Se advierte claramente que esta forma de proceder estaba ya presente a más de una década antes de la 2ª Conferencia Mundial de Educación de Adultos.

En esta empresa, la revitalización de la escuela se siente como necesaria para incorporarla a la vida de la comunidad y, por otra parte, se juzga imprescindible atender las aspiraciones culturales de la población.

La tendencia normativa de este Seminario establece algunas condiciones legales especiales para que una campaña se realice con eficiencia. Así se proponen: la obtención de recursos permanentes, la coordinación de la acción de las autoridades en los diferentes niveles y un sistema administrativo eficaz.

Sin embargo, el Seminario va más allá del aparato burocrático que es importante montar para una campaña contra el analfabetismo.

Se trata de crear un movimiento popular favorable a la campaña, porque, «no son los órganos administrativos ni los educadores por sí mismos los que organizan y dirigen la educación; son las aspiraciones culturales de las grandes masas de la población las que cumplen con tales tareas». Declaración ésta de grandes proyecciones para quienes quisieran o pudieran hacerla realidad. Ciertamente que una movilización popular no es fácil lograrla en las sociedades latinoamericanas, sobre todo cuando no aparecen claras motivaciones para incorporarse a la lectoescritura. De todos modos, no deja de ser una recomendación valiosa para ser aplicada en su oportunidad.

En este afán motivador, el Seminario llega a pensar en un servicio de interpretación educativo o de relaciones con el público que se encargaría de interesar a entidades y a personas en la integración a la campaña. Además, propone disponer de todos los medios de publicidad para sensibilizar a la opinión pública, y crear un fondo especial proveniente de impuestos especiales.

Siguiendo la línea de la educación fundamental, el Seminario llegó a una afirmación que es una significativa aportación: «Enseñar a leer sin facilitar u ofrecer oportunidades para la elevación del nivel cultural del pueblo es simplemente pérdida de tiempo y de esfuerzos». Es evidente que ese nivel cultural no iría más allá de los contenidos ofrecidos por la educación fundamental, según la concepción de la época. Pero, a decir verdad, esa consideración es muy útil para sobrepasar los límites de una alfabetización tradicional.

El Seminario propone también una descentralización de la ejecución y un planeamiento basado en la distribución de los núcleos de población analfabeta. Es interesante destacar además el valor de educación social que se le asigna a las campañas de alfabetización consideradas éstas como el punto de partida para una acción educativa más amplia.

Otra medida destacable es la siguiente: «Con relación a las fuerzas armadas, se recomienda que la alfabetización se incorpore como uno de los objetivos de la instrucción militar y que el tiempo dedicado a la alfabetización de los conscriptos se tome en cuenta en los programas de esa instrucción».

El Seminario recomienda también aprovechar los encuentros sociales y recreativos para explorar los intereses y expectativas de los adultos.

Un preanuncio de lo que sería la alfabetización funcional aparece claramente en la consideración de demostrar el valor práctico que debería tener la educación de adultos. En efecto, el Seminario propone resolver los problemas más apremiantes de la comunidad mediante campañas de conservación de suelos, planes de riego, eliminación de enfermedades endémicas, purificación de las aguas, construcción de caminos, etc.

Como en el Seminario de Caracas, se proponen aquí también las asociaciones y los centros cívicos con la misma estructura y las mismas modalidades de funcionamiento.

Junto con las campañas de alfabetización, se señala que «debe desarrollarse la educación escolar compensatorio que ofrezca, a las víctimas de un estado de cosas que no se fundó en la igualdad de oportunidades ante la cultura, la posibilidad de incorporarse al sistema general de educación». Esta educación compensatoria ha venido formando parte de una línea educativa muy utilizada en Latinoamérica. Se trata, como el mismo Seminario lo declara abiertamente, de «llenar los vacíos existentes en la formación cultural y seguir el ritmo y progreso de las escuelas regulares primarias y secundarias, pero adaptándolas a la mentalidad adulta, rica en experiencias vitales.

La tendencia a incorporar los sindicatos, las asociaciones de trabajadores, las cooperativas, los servicios de salud, la extensión agrícola, las misiones culturales, etc. a la labor de la educación de adultos es notoria en este Seminario y en el de Caracas, pero hay en la reflexión de Petrópolis un alcance que parece un tanto insólito en eventos de esta naturaleza: proponer un currículum específico sobre educación de adultos en la formación de los párrocos rurales. Se justifica esta proposición declarando que «para que el párroco rural pueda cooperar en la educación de adultos, en la solución de los problemas educativos, económicos, sanitarios y sociales de la comunidad, es preciso que las casas de estudio en que se forma lo preparen para esta misión».

El Seminario de Petrópolis orienta de preferencia su estrategia para combatir el analfabetismo hacia las poblaciones urbanas y dentro de éstas hacia los grupos de un mismo oficio. Estos sectores estarían más motivados, según el Seminario, para participar en una campaña de alfabetización que los campesinos analfabetos. Por otra parte aunque se reconoce el mérito del método Laubach y su influencia en labores de alfabetización, los asistentes al Seminario son partidarios del método global, especialmente el referido a la oración, la frase o el cuento porque «es más eficaz para enseñar a adultos, por ser más

interesante, comprensivo y porque se basa en la psicología del individuo y en el proceso de lectura».

Finalmente en la organización administrativa de una campaña, figuran cuatro órganos coordinados entre sí: el del planeamiento de los servicios, el de preparación del material didáctico, el de publicidad y el de control.

#### 2.4 Alfabetización en lenguas locales.

Uno de los obstáculos serios para la extinción del analfabetismo es, a juicio del Seminario, la cantidad de lenguas indígenas en Latinoamérica. Sin embargo, por razones psicológicas y culturales se acepta la educación de adultos en lengua materna, pero como una labor de transición de la lengua vernácula a la oficial. La meta propuesta es la integración del indígena a la comunidad nacional con el objeto de que los nativos acepten conscientemente los valores propios de la sociedad global. El respeto a la personalidad indígena está en directa relación con la incorporación a la comunidad nacional. Las etapas iniciales de la educación fundamental serían desarrolladas en la lengua materna de las comunidades, pues esta lengua sería la expresión de la mentalidad aborigen. Luego el paso hacia el idioma oficial vendría en las otras etapas cuando ya ciertos valores de la comunidad nacional se fueran introyectando en los adultos indígenas. Así éstos no sólo se incorporarían a la cultura dominante, sino que actuarían eficientemente en el marco de la producción y de la competencia económica.

#### 2.5 La post-alfabetización.

Una primera concepción de la post-alfabetización es la referida a la producción de material de lectura para lectores incipientes. En este sentido, el Seminario llega a establecer normas de cómo deben ser esas lecturas para que produzcan interés en los adultos.

En general, hay una tendencia a preferir los textos de valor práctico e inmediato por sobre los de lectura recreativa. Los autores de esos textos son externos a las comunidades, aunque deberían estar ambientados a ellas. Una recomendación muy válida es que «los adultos analfabetos poseen experiencia personal, que es la base de toda enseñanza, siempre que el educando pueda comprenderla». Generalmente, con la labor educativa con adultos, se



olvida con cierta frecuencia el potencial de aprendizaje que existe en el acervo de experiencia que los propios adultos podrían compartir. Así pues, esta recomendación del Seminario tiene plena vigencia y serviría de gran utilidad su puesta en práctica en los programas de educación de adultos. Lo mismo se ha de decir de los auxiliares didácticos que en una escala de concreción podrían partir de las experiencias para llegar a representaciones simbólicas o abstractas.

Los materiales impresos para neolectores se ven afectados por la carencia de mecanismos de distribución, por lo que el Seminario propone obtener la cooperación de algunas entidades públicas o privadas en este sentido. Además, propicia como formas ventajosas de distribución, las unidades móviles y las entregas a domicilio.

Ante el problema del vocabulario utilizable en este tipo de materiales impresos, se recomienda el constituir una comisión de especialistas para que estudien e informen de la frecuencia de uso de los vocablos en las diferentes regiones. De este modo los escritores de textos de lectura básica, complementaria o de cultura general tendrían un seguro apoyo en la redacción de los materiales impresos.

Es evidente que dentro de esta línea de post-alfabetización se propician lecturas variadas y sobre todo ofrecidas constantemente para que siempre exista la disponibilidad de textos al alcance de los neolectores. Como se advierte, la finalidad de esta tarea es crear un ambiente propicio para que los recién alfabetizados no pierdan las habilidades obtenidas en el proceso de alfabetización. Lo curioso es que sólo se haga notoria la necesidad de mantener la lectura adquirida, pero nada se diga de la escritura.

No deja de ser importante la sugerencia de crear bibliotecas mínimas para adultos que sólo estimulen la lectura relacionada con las necesidades circunstanciales de la vida diaria, sino también que se dimensionen más allá en el horizonte de la cultura general.

Junto a las normas de ilustración, diagramación, colores, y otras formas gráficas, el Seminario llega a recomendar el uso de cuestionarios y de notas de discusión que podrían acompañar cada lectura. Es esta una forma de lograr la lectura comprensiva más que la lectura mecánica.

A decir verdad, la palabra post-alfabetización no figura en el informe del Seminario. La hemos usado por analogía con procesos similares encontrados en otros eventos que sí la manejan al referirse a lecturas para adultos recientemente alfabetizados. Pareciera ser que para el Seminario la etapa lógica siguiente a la alfabetización serían los programas más amplios de educación de adultos sin que necesariamente se requiera un nombre especial, como la post-alfabetización, para designarlos.

## II. REFLEXIONES EN LA LINEA DE LA ALFABETIZACION FUNCIONAL

### 1. LA CONFERENCIA REGIONAL SOBRE PLANEAMIENTO Y ORGANIZACION DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACION EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

#### 1.1 Antecedentes.

Esta Conferencia tuvo lugar en Caracas, Venezuela, entre el 30 de mayo y el 4 de junio de 1966. La organización de esta Conferencia fue aprobada en la 13a. reunión de la Conferencia General de la UNESCO con el objeto de «ayudar a los Estados Miembros de América Latina y El Caribe en el planeamiento y organización de programas de liquidación del analfabetismo integrados en los planes generales de educación y de desarrollo social y económico de cada país y a establecer la estructura y servicios indispensables para la alfabetización y educación permanente de los adultos».

El problema del analfabetismo y su eliminación a nivel mundial había motivado desde 1961 a las Naciones Unidas a llevar a cabo acciones tendientes a preparar ese programa de alfabetización universal. Conferencias Regionales para Africa y los Países Arabes en 1964 y ésta de 1966 para Latinoamérica dan muestras de la inquietud internacional por el analfabetismo. El Congreso Mundial de Ministros de Educación en Teherán, en 1965, había sido convocado justamente para preparar la Campaña Mundial de Alfabetización. La influencia de Teherán es manifiesta en esta Conferencia de Caracas: claramente se advierte la vinculación de la alfabetización con el desarrollo económico, tecnológico y social del mundo del trabajo. La Secretaría de la UNESCO puso a la disposición de los participantes a esta Conferencia un documento de trabajo cuyo título permite inferir las orientaciones explícitas del pensamiento de la época patrocinado por la organización internacional: «Alfabetización y Desarrollo en América Latina». Es evidente que la impronta de la alfabetización

funcional enlaza su conceptualización y su quehacer con los planes de desarrollo de los países de la Región. América Latina traspone el límite de la educación fundamental y se abre paso a través de la alfabetización funcional y del desarrollo de la comunidad. Con manifiesta complacencia se pone el acento y la confianza en la relación de la alfabetización con los objetivos socioeconómicos de los planes gubernamentales de desarrollo y se juzgan como «resultados superficiales» los esfuerzos hechos en las breves campañas de alfabetización. Tal es el fervor que despierta el nuevo enfoque funcional.

En el documento de trabajo se considera que la alfabetización no es sólo un problema de educación, las implicancias que se le asignan son del campo económico y social. La alfabetización como factor de desarrollo es pues la tónica peculiar de esta Conferencia. Como consecuencia, la estrategia selectiva beneficia al sector de trabajadores en servicio. Ya desde 1963 se venía reflexionando sobre la alfabetización funcional en consonancia con las inquietudes de la UNESCO. Esta conceptualización se encuentra incluso documentada en los cursos de 1964 del CREFAL.

En cuatro informes de trabajo y en algunas recomendaciones deducidas de las deliberaciones de esos informes, la Conferencia de Caracas dejó constancia de su labor. Los temas tratados podrían sintetizarse así: alfabetización y desarrollo, alfabetización y educación de adultos, legislación y organización, personal, problemas lingüísticos, costos y financiamiento.

## 1.2 Alfabetización funcional.

Se reconoce en el Documento Final «la relación de interdependencia entre la educación en general, la alfabetización y educación de adultos, en particular, y las estructuras socioeconómicas». Y con cierta decisión se reconoce también al mismo que esta relación de interdependencia «exige con urgencia la aceleración de los procesos de cambio de las mismas», es decir, de la educación y de las estructuras socioeconómicas. Se supone, sin embargo, que el desarrollo económico ya en marcha requiere la adaptación de la educación en general y de la alfabetización en particular al ritmo de esa modernización. Elevar el nivel de instrucción de la población económicamente activa significaría, en el pensamiento de la Conferencia, el mejor homenaje rendido al desarrollo económico de la Región. El esfuerzo que se hiciera, pues, en la educación de la población tendría que constituir una inversión que favoreciera el sector económico. En este sentido, se destacan dos tipos de educación de los adultos: la

enseñanza primaria y la capacitación laboral. Esta última estaría conectada con aquella de tal modo que la instrucción terminal del trabajador se encuadre en la capacitación de mano de obra calificada y en la formación técnica y vocacional.

El mercado del trabajo orientaría los programas de educación de adultos y particularmente los de alfabetización. Por lo que se harían necesarios estudios de los recursos humanos disponibles y de las demandas para cada actividad. De tal modo que «la contribución efectiva que la alfabetización y educación de adultos puedan prestar al desarrollo económico y social, así como la eficacia misma de los programas respectivos, dependerán, en gran medida, de su funcionalidad para satisfacer objetivos explícitos de los planes de desarrollo». El criterio aparece como económico y social, pero lo social está supeditado a lo económico como se establece claramente en las aseveraciones siguientes de la Conferencia: «En cuanto al enlace de la educación de adultos con el desarrollo económico hubo consenso para ratificar la interacción que se da entre ambos campos y, para reconocer que allí donde la educación de adultos da mayores dividendos económicos produce también los mayores dividendos económicos produce también los mayores dividendos sociales.» No parece clara, sin embargo, la relación entre la alfabetización y la renta que percibe el trabajador ni tampoco la existente entre alfabetización y aumento de la producción ni en qué medida podría incrementarse la productividad con la alfabetización. Probar estas hipótesis no es tarea sencilla, así lo reconoce también el Documento Base. Por lo demás, no es argumento válido el señalar que los países más desarrollados son los que tienen el más bajo índice de analfabetismo, puesto que, no están los habitantes de dichos países sólo al nivel de neoalfabetizados y, por otra parte, hay países de baja tasa de analfabetismo y están aún subdesarrollados.

Empero la Conferencia no podía plantear alternativas diferentes al pensamiento común de su época, máxime cuando los participantes representaban el sentir oficial de la educación latinoamericana. Alfabetización y desarrollo se conjugaban fácilmente. La alfabetización sería más bien un componente necesario de todo proyecto de desarrollo socioeconómico. Por eso la alfabetización tendría prioridad en proyectos de reforma agraria o de modernización de la industria. Se pensaba que el individuo, incorporado como elemento económicamente activo en esos sectores, tendría más motivaciones y oportunidades para utilizar la lectoescritura. A partir de esta hipótesis, se recomiendan algunos incentivos al estilo de Teherán: alfabetización en horas de trabajo, aumento salarial y cargos mejor remunerados para los trabajadores que se alfabeticen.

Aunque «creer que las medidas citadas pueden sustituir a las inversiones y a la creación de nuevas posibilidades, tendría más bien consecuencias negativas para el desarrollo».

El papel de la educación estaría en función de los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas por la sociedad para pasar de una etapa a otra del desarrollo. La alfabetización funcional como componente del desarrollo exige, para la Conferencia, establecer sectores prioritarios y no masivos, seleccionar los sectores laborales de más rentabilidad, y trabajar en forma intensiva en pro del desarrollo e integrar la educación de adultos en los planes nacionales de educación. La atención que se le preste a la alfabetización será sólo para incorporar el mayor número posible de adultos a los fines del desarrollo. Se seleccionarán entonces sectores prioritarios y proyectos pilotos estratégicos para ubicar las acciones de alfabetización y mover la palanca del desarrollo. El asunto se simplifica desde el punto de vista de las transformaciones de un avance tecnológico de ritmo cada vez más acelerado: se trata de que la alfabetización se ponga al servicio de ese exigente ritmo de avance y al nivel de sus exigencias.

Las declaraciones de principios se dan, sin embargo, con cierto optimismo en el seno de la Conferencia: «Los programas de alfabetización deben armonizarse con los objetivos del desarrollo para tener en cuenta las posibilidades de empleo productivo», dice el Documento Base. «La solución consiste, por una parte, en proporcionar la mano de obra capacitada y funcionalmente alfabetizada que responda a las necesidades económicas de la producción moderna y, por otra, en ofrecer verdaderos incentivos a las formas de inversión que conduzcan a la absorción de mano de obra», agrega más adelante el mismo documento. Más explícito aún se muestra en este punto el representante del Director General de la Unesco, A. Deleon, en su discurso de inauguración: «La razón fundamental de ello estriba (las dificultades de las campañas de alfabetización) en la ausencia de nexos entre la alfabetización y los cambios económicos y sociales, en la falta de oportunidades para los recién alfabetizados, en la imposibilidad de utilizar los conocimientos adquiridos ... En estas condiciones ... la sola y única posibilidad real consiste en añadir a los esfuerzos generalizados para la escolarización primaria, los esfuerzos parciales y fragmentarios de la alfabetización funcional. Estos esfuerzos fragmentarios deberán concentrarse en las zonas, regiones y sectores económicos donde los cambios socio-económicos se presenten mejor a estos esfuerzos e incluso los exijan».

Que la educación es un sector de inversión y no sólo de consumo, que estas inversiones tienen alto valor reproductivo y que el desarrollo de la educación es imprescindible, constituyen lugares comunes, pero en el plano de las realizaciones están muy distantes de concretarse. Así lo reconoce el entonces Ministro de Educación de Venezuela en su discurso inaugural. Y, en cierta medida, va un tanto más allá cuando considera que «la alfabetización por sí sola no conduce a alcanzar los objetivos del desarrollo, con los cuales generalmente la motivan o justifican sus programadores. La alfabetización es eficaz en la medida en que se conjuga con planes paralelos de reformas estructurales que inciden en favor de una más racional distribución de los recursos económicos. Porque solamente cuando el adulto asocia su progreso cultural con su bienestar económico y social, es capaz de entender la importancia de su mejoramiento y es capaz de vencer la inercia cultural que históricamente acumularon las generaciones para reforzar sus actitudes de resistencia a todo programa de mejoramiento». Es una nueva forma de ver la relación de alfabetización y desarrollo en la que no sólo se exige una adaptación de la alfabetización a las transformaciones de la sociedad, sino que también hay una necesidad de reformas estructurales que permitan una mejor distribución de los recursos económicos. Sin embargo, el peso de las deliberaciones de la Conferencia no pareció inclinarse en su favor.

### 1.3 Alfabetización y Educación de Adultos.

Como en otros eventos, se considera también en esta Conferencia que la alfabetización y la educación de adultos deben formar parte integrante del Plan Nacional de Educación. Incluso se llega a estimar que tanto una como otra conforman un todo en el que la alfabetización llegaría a ser la primera etapa del proceso. La educación de adultos se concibe entonces como un proceso educativo abierto para quienes «deseen ampliar su formación en determinadas áreas de actividades o deseen renovar y reforzar sus conocimientos para adaptarse a las exigencias derivadas de los nuevos cambios operados en diversos sectores de la estructura social». En este sentido, se intenta circunscribir la educación de adultos en algo más que la alfabetización abarcando también el campo de la capacitación profesional, agropecuaria, artesanal, etc. Es decir, en aquel ámbito de las actividades que propulsen el desarrollo socioeconómico.

La alfabetización cobra así un carácter de mero «integrante para resolver un problema transitorio y circunstancial que permita incorporar en el más corto plazo grandes sectores de la población a un nivel cultural, económico y social

más elevado». Por esta vía se podría llegar tanto a la esfera de la selectividad en la alfabetización como a la negación de la prioridad de la alfabetización dentro de la educación de adultos. De hecho, la incorporación de los analfabetos a la alfabetización funcional se practica por sectores selectivos de población económicamente activa. En nombre de esa misma funcionalidad, se podría concluir que si no es posible incorporar a la población a niveles más elevados de instrucción debido a estructuras rígidas de sociedades cerradas, no tendría razón de ser el priorizar la alfabetización y sí habría que entender la funcionalidad enfocada hacia los intereses, necesidades y perspectivas de la población analfabeta buscando espacios educativos de mayor eficacia. El cuestionamiento de la funcionalidad de la alfabetización concebida en términos de desarrollo no adviene a esta Conferencia y sólo la práctica de la alfabetización funcional nos permite señalar que un nuevo enfoque de la funcionalidad centrado en los analfabetos y no en el desarrollo tiene algo más que aportar a la reflexión de la alfabetización.

La línea secuencial de la educación de adultos comprende «desde la alfabetización hasta los niveles de educación más elevados» y es el deseo de la Conferencia que la educación de adultos «se incorpore directamente a la planificación general de la educación para evitar que la educación de los adultos quede aislada, por una parte, de los esfuerzos de la educación formal y, por otra, de los esfuerzos del desarrollo en su conjunto».

Según la Conferencia, aunque no menciona la post-alfabetización, el proceso educativo permitiría que la etapa inicial fuera la alfabetización a la que se sumarían la educación primaria, la media o vocacional, la formación profesional acelerada, la formación cívica, la educación orientada hacia las necesidades del trabajo, la educación superior, la educación complementaria, la educación familiar y moral o la reeducación. Por una parte, prepara la Conferencia el camino para definir el amplio campo de la educación de adultos como lo hará Nairobi en 1976 y, por otra podría inferirse que lo posterior a la alfabetización tiene diferentes nombres que cumplen funciones diversas.

Sin duda una aportación significativa de la Conferencia es el haber reconocido la educación de adultos como un proceso sistemático e integrado en el que la alfabetización funcional incorpora al adulto al sistema educativo. Es decir, siendo la alfabetización sólo un primer nivel, el proceso entraña el compromiso de otorgar oportunidades para que los adultos continúen otros niveles de instrucción.

La vinculación de la alfabetización a un proceso continuo de educación de adultos no deja de plantear la exigencia de desarrollar el sistema educacional cuando se pretendan programar acciones alfabetizadoras. Desde la perspectiva de la Conferencia, el planteamiento no podría ser más lógico; sin embargo, no siempre lo lógico encuentra una voluntad política que lo encarne. Asumir el compromiso de ampliar los servicios educativos de adultos no parece una idea realizable a corto plazo. Así parecen confirmarlo los esfuerzos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Por lo menos, la Conferencia de Caracas tiene el mérito de haber sembrado una semilla que espera climas más propicios para germinar.

#### 1.4 Organización.

La Conferencia logró visualizar la educación de Adultos como un sistema y no como acciones educativas dispersas y esporádicas, pero no se liberó del monopolio de los ministerios de educación a los cuales les reconoció la tuición directa de la educación de adultos. Si bien es cierto, la Conferencia reconoce la labor de las diferentes agencias educativas, estima sin embargo que éstas deben adecuarse a la orientación de la política educacional y coordinarse en torno al organismo educativo pertinente.

No obstante, la Conferencia no puede dejar de sentir la inoperancia de las estructuras administrativas del órgano centralizador de la educación y propone que «los programas nacionales deben contar con una nueva, más amplia y eficaz estructura administrativa y técnica». Quienes han trabajado bajo la égida de los ministerios de educación en latinoamérica pueden dar fe de las ingentes dificultades para operacionalizar los programas de educación de adultos cuando se canalizan a través de esas Secretarías de Estado. El apelativo de «elefante blanco» con que en algunas partes se les denomina expresa fehacientemente la grandiosidad del aparato administrativo de la educación y el atascamiento de las piezas del engranaje. La presencia de Viceministerios de educación en países que han logrado superar estructuras tradicionales de la sociedad confirman la necesidad de contar con una nueva y eficaz estructura administrativa y técnica para operacionalizar los programas nacionales de educación como lo recomienda la Conferencia de Caracas.

Para facilitar aún más la expedición del programa, la Conferencia propone «establecer variados órganos de coordinación, como Juntas, Comités organizados a nivel del país, de la región y de la localidad». Esto no descarta la



existencia de un organismo centralizador a nivel nacional encargado de la planificación, orientación y realización de los programas de educación de adultos.

Ya decíamos que la Conferencia propicia la estructuración de un auténtico sistema de educación de adultos. Es decir, darle mayor categoría a la educación de adultos estableciendo niveles de instrucción que partan principalmente de la alfabetización hasta los más altos niveles. Es evidente que la Conferencia toma el modelo de la enseñanza escolarizada por grados y pretende establecer un sistema similar para la educación de adultos. Puesto que piensa en el Ministerio de Educación como el tutor de la enseñanza, no podía menos de recomendar una estructura favorable a los mecanismos internos de operatividad de dicho Ministerio y la dependencia jerárquica tampoco podría estar ajena a ese quehacer: «Que el organismo directivo de la educación de adultos dependa del Ministerio de Educación y que su jerarquía sea la «suma que corresponde a las direcciones de más alto nivel de la administración educativa». Por consiguiente, el sistema de educación de adultos que se propone, tendría una cierta estructura interna correspondiente a las diversas funciones propias de un organismo educativo, pero dependería jerárquicamente del Ministerio de Educación.

En verdad, la Conferencia logra dar un paso decisivo en la concepción de aglutinar las acciones de educación de adultos en una estructura orgánica común. Si no pudo sacudir la tradición de dependencia, se debió más bien al tiempo histórico en que la Conferencia se desarrolló. No sólo el espacio circunstancial determina formas de pensamiento, sino también la época impone determinados enfoques cuya perspectiva sólo la acción de audaces precursores hace girar. Así pues, si había consenso en que la enseñanza fuera responsabilidad del Ministerio de Educación, cualquier voz ajena a este sentir no podría menos de calificarse como disonante.

### 1.5 Legislación.

Desde el punto de vista legal la Conferencia advierte que «paralelamente a la legislación educativa, es necesario estimular la educación de adultos a través de medidas jurídicas colaterales relacionadas con la reforma agraria, crédito supervisado, cooperativismo, promoción industrial, mejoramiento de la mano de obra, etc.». No podría ser de otro modo si se considera que la alfabetización funcional tiene su radio de acción principalmente en el campo laboral por lo que requiere, pues, de mecanismos legales que permitan una acción

más eficaz en esa esfera. Estas medidas legislativas actuarían, además, a manera de motivaciones para una educación que por ser de adultos se estima que no podría tener carácter de obligatoriedad como la de los niños.

Es evidente que una legislación especial sobre educación de adultos que responda a los requerimientos del desarrollo se hace necesaria y así lo consideró la Conferencia, aunque no basta con un cuerpo legal de documentos si no se dispone de mecanismos que le den cumplimiento. En este sentido, la Conferencia no podía ir más allá de una recomendación confiando en la voluntad política de los gobernantes para llevar a cabo estas aspiraciones. A este respecto, no se podría menos de reiterar, como lo hace el Simposio de Persépolis (1975), que la educación no es una acción neutra y depende en su desarrollo de la decisión política vigente.

#### 4.6 La alfabetización y el personal.

Desde el punto de vista de la alfabetización funcional, la Conferencia clasifica el personal necesario en cuatro categorías: directores, inspectores, educadores de adultos y técnicos especializados.

Esta última categoría es la que introduce la alfabetización funcional, puesto que a partir de la capacitación en oficios resulta imprescindible la incorporación de este tipo de educador que conozca bien la materia y las técnicas del oficio y que pueda a la vez alfabetizar. Esto entraña la necesidad de capacitar a este personal en las funciones nuevas que le demanda la alfabetización funcional. No desconoce la Conferencia la participación de voluntarios a quienes no categoriza, sino que los considera como potenciales colaboradores especialmente en programas de alcance masivo.

Formar a todo este personal necesario tanto de nivel de base como medio y superior sería tarea conjunta de las escuelas normales, universidades, institutos y centros regionales y locales de participación, según el sentir de la Conferencia. El establecimiento de la carrera de educador de adultos queda consignado en esta Conferencia como una aspiración que requerirá de más tiempo para concretarse. Los actuales estudios de licenciatura y maestría en educación de adultos que se van ofreciendo en algunos centros educativos latinoamericanos nos podrían servir para perfilar mejor la profesionalización del educador de adultos.

Una recomendación de la Conferencia que tiene promisorias expectativas y realizaciones concretas en el quehacer actual de la educación de adultos es la documentada en el Informe Final de la Conferencia de Caracas: «Que, en aquellos países en que los educadores de adultos no estén aún organizados, se funden asociaciones de carácter técnico y que las mismas procuren constituir una federación interamericana». En efecto, la tendencia vigente por crear redes de intercambio de estudios y de experiencias en educación de adultos latinoamericana conducen a engendrar asociaciones según el propósito de esta Conferencia.

#### 4.7 Alfabetización en lenguas locales.

La alfabetización en lenguajes locales aparece expresada en el Congreso de Teherán (1965) como una posibilidad optativa y dependiente de la decisión de los gobiernos. Se requiere, a nivel mundial, de la Conferencia de Tokio (1972) para abrir el cauce de la alfabetización en lenguas maternas.

En la Conferencia de Caracas (1966), no obstante, hay ya un acuerdo explícito que se adelanta a la posición de Tokio. Al referirse, en efecto, a este problema, la Conferencia no vacila en declarar que: «la educación de estos grupos (las poblaciones nativas) debe iniciarse en su lengua vernácula como instrumento de comunicación y de transición a la lengua nacional, de acuerdo con los objetivos de cada programa y con el sistema educativo de cada país. Incluso se hace presente la mayor efectividad de los programas si los educadores fueren nativos procedentes de los mismos grupos culturales. Es evidente que esta aportación latinoamericana a la reflexión del problema lingüístico es de incalculables proyecciones para la educación indígena. Aunque se habla en este documento de «iniciar» la educación en lengua materna como transición a la lengua nacional, (lo que a simple vista parecería una asimilación a la lengua de la sociedad global), no deja de ser significativo el párrafo siguiente: «Las lenguas nativas, sin embargo, deben merecer la atención no sólo de los filólogos y antropólogos, sino de los educadores para evitar su desaparición que llevaría consigo una pérdida lamentable de valores tradicionales y culturales». Es clara la defensa de las lenguas autóctonas en estas afirmaciones y pareciera que no se trata de asimilarlas, pese al carácter transicional que tendrían en su paso a la lengua nacional. El uso de la lengua materna se daría solamente en una primera etapa, después de la cual se usaría la oficial y esta estrategia se emplearía sólo con poblaciones que desconocieran el idioma nacional. En todo caso, al margen de la posible ambigüedad que pudieran

ofrecer esos párrafos, la Conferencia logra dar un sitio de importancia a la educación en lenguas vernáculas. Por otra parte, es valiosa la invitación a los países que tengan situaciones lingüísticas comunes para que coordinen esfuerzos y se apoyen mutuamente.

Subsiste, empero, en la Conferencia el propósito de incorporar a los grupos nativos (que por su desconocimiento del idioma oficial «tornan más difícil el proceso de desarrollo nacional»), al desarrollo de la sociedad global.

### 1.8 Costo y financiamiento.

Sobre este tema, hay proposiciones definidas de parte de la Conferencia que coinciden con las de otros eventos. Es evidente que la propuesta de base la constituye el aumento del presupuesto del Ministerio de Educación. Sin embargo, hay aquí un alcance a los aportes que deberían hacer los otros Ministerios a la educación de adultos compartiendo en un esfuerzo común el financiamiento de los programas. De hecho, al localizar el quehacer educativo en el campo laboral principalmente, no es extraño que diversos Ministerios podrían concurrir a incrementar los fondos en una acción educativa compartida. Por la misma razón, las empresas públicas y privadas, las municipalidades y otras agencias educativas no podrían estar ausentes con sus respectivos aportes financieros. Sin embargo, lo que parece obvio en principio carece de base solidaria en la práctica y muchas veces se espera contar con el apoyo de diferentes organismos sin reconocer que se requiere algo más que decir quiénes deben aportar. En este sentido, la Conferencia parece compartir un optimismo basado en la supuesta ayuda solidaria de diversos sectores de la sociedad.

La creación de un fondo especial para la educación de adultos no deja de ser una buena intención que la Conferencia manejó con cierta expectativa y esperanzada en la buena voluntad de los organismos y entidades que por beneficiarse de la educación de adultos deberían cooperar en su desarrollo a través del financiamiento. Más realistas parecen las proposiciones de financiar por programa y por proyecto a través de convenios bilaterales y la posible creación de centros técnicos regionales para la producción de materiales didácticos.

Como un sordo grito de protesta resulta la proposición de la Conferencia en el sentido de lograr un pago justo y estable de las materias primas exporta-

bles del continente con lo cual se podría financiar la educación además del desarrollo del país respectivo. Otras medidas propuestas van por la vía de obtención de recursos de inversiones privadas y públicas, de reformas fiscales, del gasto público, etc. en una especie de entusiasmo por enlistar las posibles fuentes de financiamiento.

Quizás si el mérito que tengan estas sugerencias sea como dijo el representante de la UNESCO en nombre del Director General: «Por primera vez una Conferencia de esta clase se ha fijado como objetivo el estudio del costo y del financiamiento de los programas de alfabetización de adultos». Además de mostrar que existen una variada gama de fuentes de financiamiento que si hubiera voluntad política de dinamizarlas, podrían resolver el problema financiero de la educación de adultos.

## 2. EL PRIMER SEMINARIO DEL CREFAL SOBRE ALFABETIZACION FUNCIONAL (Quito, 1969)

### 2.1 Antecedentes.

En 1969 se realizó el Primer Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional en Quito, Ecuador, entre el 21 y el 30 de mayo.

De los cuatro temas estudiados en el Seminario, sólo el que se refiere a la alfabetización funcional tiene cierto interés para la reflexión general de nuestro trabajo. De los otros tres temas, uno se refiere a la situación de los programas de alfabetización en la Región, el otro a las actividades de alfabetización en el Ecuador, y el tercero a los planes de trabajo del CREFAL.

Aunque este Seminario no manifiesta en su Informe Final una aportación significativa en relación a otros eventos examinados, la presencia de educadores de 19 países de América Latina y de representantes de organismos internacionales como la OEA, UNESCO, OIT, FAO, OMS, P.M.A. y CEPAL le confieren al Seminario una cierta categoría y autoridad como para considerar lo que se haya reflexionado. Desde esta perspectiva examinaremos el Informe Final.

## 2.2 La alfabetización funcional.

El criterio establecido en este Seminario sobre la alfabetización funcional es ubicarla como la primera fase de la educación de adultos. Se subentiende que habría otras fases posteriores, pero no se llegan a precisar.

Es notorio además el interés por darle a la alfabetización funcional un carácter integral. Las áreas de educación básica, de capacitación técnico-profesional, y la formación para la participación en la vida comunitaria y nacional constituirían un proceso integrado. Ciertamente que el Seminario se ubica en el deber ser y, por lo mismo, no avanza en la explicitación de cómo se lograría en la práctica esa integración. En todo caso, es claro el propósito de que esas tres áreas no se den independientes o aisladas ni tampoco en forma sucesiva.

El concepto de funcionalidad de la alfabetización que maneja el Seminario, además del carácter integral ya señalado, apunta también a la interpretación crítica de la realidad y a la incorporación consciente y creadora a la vida local y nacional. Estos componentes agregados a la concepción clásica de la alfabetización funcional como integrante del desarrollo, deben gran parte de su conceptualización a la visión freiriana de la educación. Esta síntesis de lo funcional y lo conscientizador estimulaba el interés de los educadores adultos latinoamericanos: lo funcional incorporado a la labor productiva y lo conscientizador a la interpretación de la realidad. El esquema parecía promisorio y por eso la insistencia en amalgamar las dos concepciones diferentes de la educación de adultos. La síntesis, sin embargo, no parece tan fácil de realizar por los diferentes enfoques ideológicos que forjan cada una de las dos concepciones del hombre, de la sociedad y de la educación. Por lo menos el propósito está planteado en el Seminario y es lo que se aporta al concepto de alfabetización funcional.

Claramente se expresa esta forma de concebir la alfabetización funcional en estos términos: «La alfabetización es tradicional en cuanto se circunscribe a la simple transmisión de los mecanismos de la lectura y escritura y a algunas nociones de cálculo, y es funcional cuando contribuye, en un proceso global e integrado de formación, a que el hombre conozca e interprete críticamente su realidad, adquiera la capacitación necesaria para actuar sobre ella mediante el trabajo y se incorpore de manera consciente y creadora a la vida de su comunidad. Es funcional, además, en la medida en que se integra a los planes de

desarrollo regional y nacional y contribuye al proceso de ejecución de los mismos».

La descripción citada involucra el desarrollo de la persona y de la comunidad. La alfabetización funcional así considerada supera los límites de una educación de adultos compensatorio o supletorio de lo que no se aprendió cuando niño. Al centrar en el trabajo la funcionalidad, la alfabetización adquiere categoría de medio indispensable para el desarrollo de la sociedad. La educación tiene una dimensionalidad que va más allá del alcance pedagógico y se inserta también como componente de los problemas sociales, económicos y políticos.

Por otra parte, el concepto analfabeto como «el hombre que no ha necesitado hasta ahora saber leer ni escribir» abre nuevas perspectivas en la valoración del analfabeto. No se trata, entonces de poner el acento en la persona iletrada, sino en el conjunto de la sociedad que ha producido individuos analfabetos. La valoración del analfabeto como persona poseedora de una amplia experiencia y conocimiento a través de esa experiencia, viene a reemplazar el calificativo de inculto. Así, el concepto de iletrado se relativiza, por lo que el Seminario prefiere hablar de sociedades analfabetas más que de analfabetos.

No deja de ser innovador este enfoque, más aún cuando el criterio común de la sociedad letrada mantenía un concepto peyorativo del analfabeto. Es evidente que se advierte en este enfoque la influencia de Paulo Freire, cuyos principios comenzaban ya a difundirse por Latinoamérica en la década de los 60'.

Se reconocen en el Seminario las dificultades que, presenta la operacionalización de la alfabetización funcional, especialmente por que la trayectoria de la alfabetización tradicional no deja espacio para una nueva acción tan diferente a lo habitual. En efecto, la alfabetización funcional descansa en su incorporación a los planes y proyectos específicos de desarrollo nacional a todos los niveles. No todas las autoridades gubernamentales estarían dispuestas a estructurar la sociedad de acuerdo a las exigencias y necesidades de la funcionalidad. El montaje, además de una administración adecuada, la utilización de métodos y materiales apropiados y la formación de personal idóneo para llenar los requerimientos de la alfabetización funcional, serían algunos de los problemas que confrontaría la práctica de esta acción educativa. Por eso, el Seminario reconoce hidalgamente que «la alfabetización funcional da una nueva perspectiva al problema del analfabetismo, al clasificar sus

vinculaciones con la problemática y estrategia general del desarrollo económico y social. Sus principios no son aplicables, sin embargo, en toda su amplitud en América Latina, ya que no existe en la mayoría de los países un contexto político, económico y social favorable a su plena vigencia».

### 2.3 Estrategias de alfabetización.

Basado en lo anteriormente dicho, no estaba el camino viable para lanzar estrategias de alfabetización funcional. No obstante, los asistentes al Seminario plenamente convencidos de la bondad de la funcionalidad en las acciones de alfabetización, intentan algunas formas estratégicas. La doble acción ya observada en otros eventos se repite aquí con una cierta variante: no escatimar esfuerzos por una escolarización total y por una alfabetización de adultos simultáneamente. La diferencia estaría en el propósito de lograr una educación primaria completa para todos los niños y en la incorporación de la alfabetización funcional en forma progresiva en «aquellas áreas geográficas o sectores humanos declarados de alta prioridad en función del desarrollo nacional». Es decir, operar en aquellos sectores que den más amplias garantías.

El carácter interdisciplinario de la alfabetización funcional requiere una labor interministerial que el Seminario recomienda coordinar con todas las otras agencias educativas referidas a la alfabetización. Es indudable que esta coordinación resulta en la práctica inaccesible y no tendría más valor que el de una aspiración muy laudable. Las experiencias a este respecto han sido negativas cuando no hay voluntad política para reestructurar el sistema. Aunque se propicia en el Seminario la creación de un estado de conciencia pública ante el problema y el establecimiento de la voluntad de resolverlo, no parecen muy eficaces en la realidad educacional de la Región. No basta con decir lo que se debe hacer, es necesario también expresar el cómo y la factibilidad de las estrategias. No basta con señalar la necesidad de contar con una legislación adecuada si no hay permisibilidad gubernamental para proyectarla ni anuencia para hacerla vigente. En general, los eventos internacionales adolecen de concreción de medidas que asumiendo la realidad tal como es, se generen desde allí nuevas prácticas. Parece más realista, pues, el criterio que «la alfabetización es una acción en marcha y que ella se irá haciendo funcional por la aplicación progresiva de las ideas directrices que hasta aquí parecen diferenciar la alfabetización funcional, de la alfabetización tradicional».



## 2.4 Financiamiento de la alfabetización.

En cuanto al financiamiento de los programas de alfabetización, el Seminario propone obtenerlo mediante mejoramiento de las materias primas exportables, incremento de los presupuestos de educación, política impositiva de redistribución de la riqueza, además de los mecanismos de colaboración institucional o privada interna y externa del país. Como previendo el carácter idealista de estas medidas propuestas, el Seminario apela a la exhortación optimista de que no importa que los recursos escaseen, porque «cuando existe el deseo unánime de erradicar el analfabetismo, los recursos aparecen». Frase sólo explicable por el fervor de quienes están plenamente convencidos de la eficacia de la alfabetización funcional.

No parece tan sencillo, sin embargo, el transmitir esa mística a toda la colectividad para que nazca el deseo unánime de erradicar el analfabetismo. Este requiere condiciones favorables de procesos de transformaciones o de situaciones límites para florecer. Un clima propicio puede desencadenar una cruzada colectiva de alfabetización.

## 2.5 Alfabetización en lenguas locales

En el debate sobre el uso de la lengua materna en la alfabetización y en la educación de adultos el Seminario manifiesta un similar criterio en relación a los otros eventos latinoamericanos. En efecto, se considera que «las lenguas autóctonas deben utilizarse como medios de transición si en tales grupos monolingües la castellanización fuera un objetivo sólo posible a largo plazo». Es este carácter transicional el que emparenta a este criterio con el de los otros encuentros.

## 2.6 Alfabetizadores.

Aunque de preferencia el Seminario propicia un personal especializado para la atención de los adultos e incluso con ciertas reservas y previa una adecuada formación acepta a los maestros primarios como educadores de adultos, no desconoce la posibilidad de «aplicar la norma de que el que sabe más, enseña al que sabe menos». Finalmente se supone que en la alfabetización funcional los mismos maestros de talleres estarían en mejores condicio-

nes, dados sus conocimientos y prácticas de oficios, para desarrollar una labor alfabetizadora más eficaz.

### 3. EL SEMINARIO LATINOAMERICANO DE EDUCACION DE ADULTOS (La Habana, 1972)

#### 3.1 Antecedentes.

Los participantes cubanos al Seminario de Quito en 1969 ofrecieron la sede de La Habana para la realización de un seminario sobre educación de adultos. La respuesta que tuvo este ofrecimiento es este Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos efectuado en La Habana, Cuba, del 14 al 30 de marzo de 1972.

Como era de esperarse, los países representados en este evento correspondían a las aperturas de los gobiernos frente al país sede. El tema de las deliberaciones giró en torno de la educación funcional, concepto que se procura incorporar al lenguaje técnico de la educación de adultos. La parte de alfabetización y post-alfabetización está escasamente tratada, precisamente por haber dado mayor importancia a la llamada educación funcional.

#### 3.2 Concepto de alfabetización

La idea de la continuidad de estudios estuvo presente en el Seminario. De tal modo que la alfabetización no se consideró como terminal de ningún proceso educativo. Como aspiración resulta altamente valioso este criterio tanto más cuanto que si no se prevén oportunidades de seguimiento de estudios, los neoalfabetizados pueden regresar al estado de analfabetos por desuso. Pareciera ser que el sistema formal en sus diversas modalidades de sistema de libre escolaridad, cursos por correspondencia o por madurez, sería lo más indicado para alcanzar el logro de estos objetivos, según lo expresado por el Seminario.

Significativo también es que se considera el analfabetismo como consecuencia del subdesarrollo, traducido, además, en los déficits de escuelas primarias. Si recordáramos que en otros eventos se había llegado a definir el subdesarrollo como consecuencia del analfabetismo, la inversión de los térmi-

nos hecha en este Seminario genera un nuevo enfoque explicativo del fenómeno del analfabetismo.

### 3.3 La Educación Funcional.

Ciertamente que la educación funcional debe en gran parte su connotación a la alfabetización funcional. En este sentido, haremos su presentación en este estudio basados en la definición dada por el Seminario: «Educación funcional de adultos es aquella que, basándose en la vinculación del hombre al trabajo (en el sentido más amplio de la palabra trabajo) y ligando el desarrollo del que trabaja con el desarrollo general de la comunidad, integran los intereses del individuo y de la sociedad». La vinculación al trabajo y al desarrollo de la comunidad son elementos que emparentan la alfabetización y la educación funcionales. Como en el Seminario de Quito, aparece aquí también la integración de los intereses del individuo y de la sociedad. La exigencia de un clima propicio para el desarrollo de la educación funcional va parejo con la realización del hombre «en el marco de una sociedad cuya estructura y cuyas realizaciones superestructurales facilitan el pleno desarrollo de la personalidad humana. De este modo contribuye a formar un hombre creador de bienes materiales y espirituales, a la vez posibilita el disfrute irrestricto de su obra creadora».

Aunque el Seminario ve claro que la Educación Funcional se facilitaría en sociedades en las que los llamados subsistemas (económico, político, educativo, etc.) guardan una recíproca armonía, no descarta la posibilidad de que en otras sociedades podría ser un elemento catalizador de posibles cambios. Por lo demás, se llegó a precisar que «el hecho educativo se da en un lugar y en una situación determinados». Es efectivo que por ese camino la educación informal tendría mucho que decir. Hay en ella un campo de experiencias cotidianas de educación que van forjando nuestra visión e interpretación del mundo circundante. No podría negársele, pues, el lugar de importancia que genera ese proceso educativo informal.

Nos parece interesante destacar que en opinión del Seminario, «más que una modalidad determinada, la educación funcional constituye una tendencia metodológica general que procura adecuar mejor el proceso de formación del hombre según sus reales necesidades materiales y espirituales». No se advierte, empero, claridad sobre esta concepción de «tendencia metodológica» con que se califica a la educación funcional. El hecho de que se parta de las

carencias de los trabajadores tanto en conocimientos como en necesidades y aspiraciones no justifica considerar la educación funcional como una tendencia metodológica, ni menos el que los contenidos estén adecuados a los requerimientos reales de la situación laboral de los individuos.

Por otra parte, se señala en el Seminario que la educación de adultos podría constituir un sistema paralelo articulado con el sistema educativo. Aspiración ésta que aún no tiene en el contexto latinoamericano una práctica específica, aun cuando las acciones de los Viceministerios de Educación de Adultos de algunos países pudieran apuntar en ese sentido.

Lo que hemos dicho en otras ocasiones se repite aquí en este Seminario como conclusión de las deliberaciones: «Si es cierto que la educación debe servir al hombre exclusivamente, no se le deben asignar tareas que no le corresponden: la educación por sí sola no resuelve el desarrollo económico, tampoco la desocupación o subocupación de cierta proporción de la fuerza nacional de trabajo. No obstante, incluida en los esfuerzos de desarrollo, la educación debe poder contestar a todas las inquietudes sociales e individuales de los trabajadores para elevar su nivel de conciencia de hombre y, al mismo tiempo, hacerlo capaz de modificar su medio para su propio aprovechamiento». En este sentido, el Seminario supera las posiciones economicistas de la alfabetización funcional. Por otra parte, se reafirma que la educación integra dos polos de acción: el individuo y la sociedad. En cuanto la acción educativa responde a las necesidades del desarrollo nacional y a las del individuo como participante del proceso, podría considerársele como funcional. La educación estaría al servicio y en función de los intereses y requerimientos de esos dos polos de acción.

No cabe duda que allí donde la estructura social facilita el que la población organizada llegue a ser agente educativo y no sólo objeto de la educación, los procesos de educación funcional tendrán una mayor repercusión y trascendencia. No pensamos, sin embargo, que sea necesario esperar que se den los mecanismos propicios para iniciar o desarrollar trabajos educativos. La búsqueda de espacios y tiempos más dinámicos dentro de las estructuras tradicionales puede ser una tarea sostenida en el quehacer de la educación de adultos.

## 4. EL SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE ALFABETIZACION (Popayán, 1973)

### 4.1 Antecedentes.

Esta reunión internacional llevada a cabo entre el 17 y el 24 de julio de 1973 en Popayán, Colombia, fue convocada por la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI).

Lo importante de este encuentro es la participación especial de 5 representantes de instituciones y una persona particular galardonados con los premios mundiales de alfabetización «Mohammed Reza Pahlavi» y «Nadeja M. Krupskaja». Además la Declaración de Popayán suscrita por todos los asistentes es un documento de 13 puntos que consigna el pensamiento unánime de los participantes y es a la vez una aportación significativa en el quehacer de la alfabetización. A partir de que la alfabetización es la piedra angular de la educación permanente, el Simposio orienta su reflexión en una doble perspectiva que constituyen los dos temas tratados: a) La alfabetización, una estrategia de promoción social. b) La alfabetización, una obra de cooperación internacional.

### 4.2 Concepto de alfabetización.

Como en eventos anteriores, el Simposio reiteró que «la alfabetización tiene fines y consecuencias mucho más amplios que el sólo aprender a leer, escribir y calcular». Hay, sin embargo, un ingrediente que lo diferencia de esa tradición conceptual y lo aproxima más a la concepción conscientizadora de la alfabetización: «Debe contribuir a provocar cambios sociales que vayan en beneficio de las masas». Ciertamente, que este «debe ser» ha producido más de algún conflicto en su aplicación contingente. La alfabetización como instrumento catalizador de los cambios sociales ha ocupado el quehacer intelectual de muchos educadores de adultos latinoamericanos a raíz de la concepción freiriana de la educación desde la década del '60. La educación popular, a este respecto ha ido buscando nuevos cauces dentro de los espacios y tiempos educativos que permiten las sociedades latinoamericanas vigentes.

El sentir del Simposio respecto a concebir una alfabetización apropiada y específica para el sector popular sólo adquiriría valor en la medida en que esa

concepción se inscribiera en una educación del y no para el sector popular. Así también se justificaría el análisis psicológico que el Simposio propicia como precedente al planeamiento de programas de alfabetización».

Se insiste en este evento en la superación del concepto de «campañas» a fin de lograr integrar la alfabetización en el marco de la educación permanente adaptable a los problemas de cada comunidad. En otro ángulo del problema, el Simposio habla de la alfabetización funcional orientada hacia la actividad laboral. El mismo criterio expresado anteriormente sobre la alfabetización como contribuyente en el proceso de cambios sociales se reitera aquí en el caso de la alfabetización funcional integrada al desarrollo económico. Es interesante destacar cómo este tipo de alfabetización se ve como la posible superación del dilema entre educación escolar y educación de adultos.

También el Simposio se manifestó proclive a la alfabetización en lengua materna con la reserva de «no perpetuar por ello el aislamiento de grupo étnicos minoritarios».

#### 4.3 Estrategias de alfabetización.

El Simposio reconoció la disminución del interés por los programas de alfabetización e incluso pensó en reemplazar el término por otro más adecuado a la realidad imperante; no deja, sin embargo, de reconocer la importancia de la alfabetización y propone algunas estrategias en los puntos de la Declaración de Popayán, tales como: «la lucha por la eliminación del analfabetismo forma parte de la lucha por un desarrollo auténtico. Este consiste en una efectiva democratización de la sociedad la que a su vez dinamiza y motiva la participación del pueblo. Sólo así es como éste puede sentir vitalmente que su destino y su suerte dependen de esa participación organizada, crítica, creadora y solidaria en un contexto de real y definitiva soberanía nacional» (punto 4). «La democratización de la cultura, formando parte del proceso de desarrollo auténtico, implica que el analfabetismo debe ser abordado como un reto impostergable y como una tarea que constituye apenas el primer paso tendiente a lograr la verdadera participación del pueblo en el proceso de transformación social» (punto 5). Por otra parte, se hace un llamado al pueblo para que se organice en la tarea nacional de alfabetización (punto 8). Se propicia un Fondo Mundial para la Alfabetización por parte de los países industrializados (punto 11) y se solicita a las organizaciones internacionales que intensifiquen sus esfuerzos en pos de la alfabetización (punto 10). Considerando que la

causa fundamental del analfabetismo reside en el estado de injusticia social y económica (punto 3), se insta a los gobiernos a «orientar la política del Estado en la perspectiva del desarrollo nacional, condición necesaria para atacar de raíz los verdaderos y profundos condicionamientos que han impedido eliminar el analfabetismo» (punto 9).

Se sugirió finalmente que se constituyera un organismo de coordinación institucional para abordar la alfabetización tanto a nivel nacional como internacional.

Así ve el Simposio Iberoamericano de Alfabetización el problema. Como se advierte, a pesar del reconocimiento de la disminución del interés por los programas de alfabetización, hay un propósito por lanzar una estrategia más a fondo sin lograr precisarla más allá de una formulación de principios que se dejan señalados en la «Declaración de Popayán».

#### 4.3 El educador de adultos.

El Simposio concibe al educador de adultos como animador de la comunidad, incluso como dirigente en la acción comunitaria y formando parte de un equipo interdisciplinario. Asimismo propicia una formación especializada de estos educadores en diálogo permanente con la realidad: «El educador eficiente es aquel que es formado dentro de su propia realidad ... una metodología solamente será válida en la medida en que ella surja realmente de la realidad concreta».. En nuestra práctica en formación de personal, hemos podido constatar las dificultades con que se encuentran los educadores de adultos al no saber manejar metodologías de terreno: saben qué hacer, pero no saben cómo hacer. La modalidad propiciada por el Simposio tiene mejores expectativas en el quehacer educativo de la formación de educadores de adultos.

### III. DELIBERACIONES ENMARCADAS EN EL PROYECTO PRINCIPAL

#### I. LA DECLARACION DE MEXICO

##### 1.1 Antecedentes.

Del 4 al 13 de diciembre de 1979, se reunió en México la Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planifica-

ción Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe. Esta Conferencia fue organizada por la UNESCO con la Cooperación de la CEPAL y de la OEA para analizar la educación en el contexto del desarrollo de América Latina y el Caribe. De esas deliberaciones nace la idea de proponer un Proyecto Principal para atender las necesidades educativas de la Región teniendo como meta el año 2,000. Se conocen las conclusiones de esta Conferencia como «La Declaración de México».

La Declaración de México inicia, pues, una nueva etapa de esfuerzos internacionales por desarrollar la educación, conocida bajo el nombre de Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. En el marco de este Proyecto, se inscriben la Reunión Regional Intergubernamental, realizada en Quito en 1981 y la Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y del Caribe, efectuada en Santa Lucía en 1982.

Las acciones educativas que se emprendan en la Región tendrán el sello de las orientaciones del Proyecto Principal. De aquí la importancia que cobra la Declaración de México como documento trascendente en el ámbito de la educación en general. En este contexto, esta Declaración no está dedicada exclusivamente a la educación de adultos, aunque trataremos de inferir del documento todos los puntos atinentes al tema que nos ocupa.

## 1.2 La educación.

La Conferencia de Ministros logra dar una visión crítica del estado de la educación y, es significativo que llegara a preguntarse «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».

La educación adquiere una connotación singular que se acuña en la siguiente declaración de la Conferencia: «Ninguna nación podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación». La medida del desarrollo es la educación. No podría conferírsele a una actividad mayor rango en esta oportunidad. Las declaraciones de principios en torno al mejoramiento del ser humano a través de las acciones educativas llenan un papel preponderante. Ser más y no sólo tener más podría ser la consigna oficial que se desprende de esos propósitos.



No podemos desconocer que la presencia de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe confiere a la Conferencia una connotación diferente a la de un encuentro de técnicos y especialistas de educación. El cargo político de los participantes tendría que asumir mayor responsabilidad en las decisiones que se adopten. Es por eso que tiene mayor resonancia el que reconozcan que los criterios de expansión de la educación refuerzan en gran medida los desequilibrios y acentúan el distanciamiento social.

La fe en la educación engrandece las dimensiones de su alcance al señalarse que es «un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino; que es de urgente necesidad intensificar la acción educativa como condición necesaria para lograr un auténtico desarrollo y orientar los sistemas educativos conforme a los imperativos de la justicia social, de manera que contribuyan a fortalecer la conciencia, la participación, la solidaridad y la capacidad de organización, principalmente entre los grupos menos favorecidos». La educación en esta versión vuelve a tener un papel tal vez idealizado: ser palanca de un esfuerzo social que quizás no pueda sostener. Una educación de nuevo estilo para un nuevo estilo de desarrollo equilibrado de bienes y servicios necesarios para la sociedad. En un plano realista, empero, no se advierte en la práctica una voluntad política latinoamericana granítica de querer operacionalizar estos propósitos.

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 es deficiente 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. Pero la Conferencia insiste en la magnificación del valor educativo como herramienta de desarrollo de un país: «una nación desarrollada es aquella cuya población es informada, culta, eficiente, productiva, responsable y solidaria».

Son importantes, sin embargo, estos reconocimientos por provenir de autoridades vinculadas al acontecer político de los países latinoamericanos. Re-

conocer, 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». 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. De hecho, los mismos participantes adelantan algunas recomendaciones que apuntan en ese sentido. Así, se pronuncian en favor de la formulación de planes educativos como parte integrante de la planificación nacional, de mejorar los sistemas y procesos de planificación integral de la educación, de propiciar la regionalización educativa, de favorecer el mejoramiento cualitativo de la educación, de dar prioridad a los sectores menos privilegiados, de establecer el derecho a la educación para todos, de superar las diferencias existentes entre las condiciones de vida de la ciudad y del campo, de vincular la teoría con la práctica.

No deja de ser insistente el concepto de que la educación es factor determinante del desarrollo socioeconómico de los pueblos y que se requiere de un nuevo orden económico internacional para contribuir al bienestar y progreso de los países. En el primer caso, la educación debería humanizar el desarrollo; en el segundo, un nuevo orden económico sería el clima propicio para encontrar el equilibrio.

Cabe mencionar también, el privilegio que se le asigna a la educación extraescolar de ser «la forma más efectiva de lograr niveles educativos más altos en la población».

Finalmente, según la Conferencia esta educación extraescolar comprendería todos los niveles y modalidades de educación no escolarizada. Recomienda también la articulación de la educación formal y no formal en un sistema paralelo.

### 1.3 Las estrategias de alfabetización.

La preocupación por la persistencia del analfabetismo que ha sido constante en los eventos internacionales examinados se repite aquí en cifras consi-

deradas inadmisibles por los delegados asistentes. «La región tiene 45 millones de adultos analfabetos (28% de la población) y 11 millones de niños entre 6 y 11 años de edad (20 %) se encuentran al margen de la educación» y por lo mismo serían candidatos seguros a engrosar las filas del analfabetismo. La insuficiencia de los servicios educativos haría persistir, entonces, la presencia de este fenómeno en Latinoamérica.

Los participantes en este evento no podrían estar ajenos a la lucha contra el analfabetismo. 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 2,000. Esta fórmula estratégica constituirá el eje central de los objetivos específicos del Proyecto Principal solicitado por los delegados. Es evidente que, como lo afirmó el Director General de la UNESCO en el discurso de inauguración de la Conferencia, «este doble objetivo sólo puede ser alcanzado si se tiene la 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. Demás está decir que en el contexto latinoamericano estas dos barreras han sido prácticamente insuperables, 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» sigue siendo un desafío en sociedades que aún mantienen sus formas tradicionales de educación y de desarrollo.

Seguramente, la presencia de los Ministros de Educación no dejó margen para pensar una estructura técnico-administrativa diferente para aplicarla a las campañas de alfabetización, por lo que la Conferencia concluye que estas campañas «pueden y deben apoyarse en la estructura técnico-administrativa de la red de escuelas existentes.

## 1.4 Las lenguas locales.

Reconoce también la Conferencia 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 india.

El interés de la Conferencia apunta a la atención preferente de los grupos poblacionales marginados no escatimando esfuerzos incluso por transformar «los currículos en consonancia con las necesidades de los grupos menos favorecidos, contando para ello con la participación activa de la población involucrada».

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. Si se practicaran, podría tal vez construirse 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. (Estas palabras expresadas por la Conferencia en relación a la ayuda técnica y financiera, bien valdría referirlas también a la participación de la colectividad en el proceso educativo).

## 1.5 Cooperación internacional.

Un nuevo orden internacional se propicia en el plano de la cooperación basado en el respeto a la autonomía nacional, la justicia y la solidaridad entre los países y estableciendo redes de innovación educativa para el desarrollo. El Proyecto Principal hará descansar toda su acción en el respeto a los objetivos

e intereses nacionales. Este enfoque supone la decisión y el interés de cada país para realizar las acciones que el Proyecto sugiere.

## 2. LA REUNION INTERGUBERNAMENTAL DE QUITO

### 2.1 Antecedentes.

La Declaración de México había exhortado a los Estados Miembros a asumir colectivamente los desafíos de la educación, a la vez que había solicitado a la UNESCO el proponer un Proyecto Principal que acogiera los criterios de la Declaración. Este Proyecto se fue generando en la «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» realizada en Quito, Ecuador, del 6 al 10 de abril de 1981. Esta Reunión había sido propuesta en la Reunión 2la. de la Conferencia General de la UNESCO (Belgrado, septiembre y octubre de 1980). Resolución I/07 relativa al Proyecto Principal de Educación en la región de América Latina y el Caribe. En la Reunión de Belgrado, se formularon también las orientaciones que inspirarían el Proyecto. Así pues la Reunión de Quito tuvo por meta precisar los objetivos del Proyecto, la duración y las fases, los destinatarios, las estrategias para su aplicación a escala nacional y las bases de la cooperación en apoyo al Proyecto.

Como la Reunión se abocó a proponer los elementos indispensables para definir el Proyecto Principal, sólo nos referiremos a aquellos aspectos relacionados con los temas de nuestro estudio. En este sentido aprovecharemos algunas consideraciones sobre la educación y sobre estrategias aplicables a la educación de adultos, además de lo que se haya dicho sobre alfabetización en esta reunión de Quito.

### 2.2 La educación y las estrategias.

Los servicios educativos deberían estar orientados, según la Reunión de Quito, especialmente a la atención de las poblaciones rurales y urbano-marginales, además de los subempleados y desempleados, de los minusválidos y de los indígenas.

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 preexistentes».

El concepto de participación de la comunidad en la gestión de su propia educación aparece como una aspiración loable en la reflexión de Quito. Asimismo, el interés por establecer estructuras administrativas descentralizadas y el respeto a la identidad cultural de cada pueblo. Educación y trabajo también tienen un lugar de encuentro en estas deliberaciones. Es interesante destacar la insistencia en eliminar la dependencia con respecto a la ciencia y a la tecnología importadas. Así como vincular la educación con las actividades productivas.

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». Lo que parece un principio consecuente con la responsabilidad que cada Estado debería asumir para resolver sus problemas educacionales, la práctica del mismo 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 dificultades casi insalvables en los esquemas de sociedades basadas en estructuras tradicionales.

En esta 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 educati-

vo que se viene arrastrando 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 lleve a alcanzar los 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 trascendental en la educación continental o bien si fue otra aspiración más que no logró cristalizar.

### 2.3 La Alfabetización.

La erradicación del analfabetismo constituye para la Reunión de Quito una acción que debe tener la máxima prioridad. Se fija un plazo para terminar la tarea: A fines del siglo XX. No sólo se circunscribe la tarea a la alfabetización, sino que se generaliza la idea de ampliar la educación a los sectores desfavorecidos de la comunidad respetando las identidades culturales. En este sentido, se considera que los idiomas locales son un vehículo importante en la educación de los adultos. Es manifiesto también el interés por la participación de extensos grupos sociales en la labor alfabetizadora.

Los beneficiarios de estas actividades tienen en la reflexión de Quito características claramente definidas. Así se expresa en estas declaraciones: «Otorgar atención especial a las zonas rurales, sobre todo a las comunidades indígenas, donde muchas propuestas y esfuerzos anteriores no han dado resultados satisfactorios. Orientar los programas de alfabetización hacia las áreas marginales, los jóvenes de 15 a 30 años, las madres de familia, los campesinos y los desempleados y subempleados».

Los programas de alfabetización y post-alfabetización deberían estar «vinculados a los intereses y necesidades del hombre». No hay una definición respecto de lo que se entiende por programas de post-alfabetización y se supone que serían acciones posteriores a la alfabetización. En todo caso, el Director General Adjunto de la UNESCO en su discurso de clausura hace presente la necesidad de desarrollar acciones educativas de post-alfabetización como un medio de lograr medidas más eficaces para la extinción del analfabetismo. Se

maneja, pues, un concepto que tácitamente se supone entendible de la misma manera por todos los educadores de adultos. A nuestro modo de ver, la revisión crítica de las concepciones de la post-alfabetización se hace necesaria para evitar ambigüedades conceptuales o incorporación de términos innecesarios.

### 3. LA REUNION DE SANTA LUCIA

#### 3.1 Antecedentes.

Bajo el nombre de «Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en Región de América Latina y el Caribe» se llevó a cabo este evento en la ciudad de Castries, Santa Lucía, entre el 12 y el 17 de julio de 1982.

Esta Reunión fue convocada para «conocer los resultados de la primera fase de planificación del Proyecto Principal al nivel nacional, prevista en la Recomendación de la Reunión Intergubernamental de Quito, trazar los lineamientos de un Plan Regional de Acción para la primera etapa de la fase de ejecución del Proyecto, incluida la cooperación horizontal e internacional pertinentes, así como la aprobación de un Proyecto de Estatuto del Comité Regional Intergubernamental Permanente de dicho Proyecto».

El conocimiento de los resultados de la primera fase de planificación del Proyecto Principal estaba referido a las medidas previstas en relación a los tres objetivos del Proyecto y al desarrollo de la cooperación horizontal e internacional de acuerdo a las necesidades prioritarias y las ofertas de colaboración por parte de los Estados Miembros.

En esta Reunión se reitera que corresponde a cada país identificar sus propias prioridades y sus propios proyectos, y asumir la responsabilidad de su ejecución y concebir el Proyecto Principal como responsabilidad colectiva de los Estados de la Región. En este sentido, es significativa la tajante afirmación del subdirector General Adjunto de la UNESCO para la Educación en su discurso de clausura: «Hasta que el Proyecto no sea de todos, repito, de todos y no para todos, no será un proyecto realmente principal». Habría que agregar, como lo hicieron algunos delegados, que para que realmente el Proyecto Principal tenga eficacia, la voluntad política de llevarlo a cabo «no debiera emanar



sólo de los gobiernos sino también, y fundamentalmente, de los propios pueblos de América Latina y el Caribe».

No obstante las declaraciones en favor de esta responsabilidad colectiva y de cada país en la puesta en marcha del Proyecto Principal, «las opiniones expresadas por los delegados sobre el papel que la UNESCO ha de jugar en la realización del Proyecto Principal van desde las que indican que debe participar cada vez que sea requerida para una acción, hasta la que concibe el rol de la UNESCO como organismo rector del Proyecto».

De las deliberaciones de esta Reunión, nos interesan sólo destacar los aspectos referidos al tema de nuestro estudio aunque haremos un alcance también a algunos aspectos de la educación en general que podrían tener atinencia con la alfabetización.

### 3.2 La educación y las estrategias.

La población meta del Proyecto Principal señalada en cifras alcanza a 10 millones de niños no escolarizados y a 45 millones de analfabetos. El propósito de proporcionar educación para todos tiene sin embargo un contexto más amplio en las reflexiones de Santa Lucía: «La democratización de la educación no consiste sólo en propiciar la igualdad de acceso a centros educativos sino, principalmente, en lograr una igualdad de oportunidades reales de aprendizaje». En este contexto se fija una posición diferente al quehacer habitual de ampliar los locales escolares. La práctica educativa decidirá si este propósito se encarna en los proyectos educacionales de la Región.

La calidad y eficiencia de, los sistemas educativos, uno de los tres objetivos del Proyecto Principal, fue reconocido como necesidad fundamental para adecuar la educación a la sociedad en proceso de cambio. Esta línea de pensamiento que advertimos en la Conferencia de Montreal, cuya preocupación es por una educación acorde con una sociedad en constante evolución, tiene en la Reunión de Santa Lucía una cuádruple vía. Los elementos considerados como fundamentales para lograr la calidad y la eficiencia de los sistemas educacionales serían: a) la investigación y evaluación fundamental e ininterrumpida en materia de educación; b) la formación de educadores; c) el desarrollo y evaluación del currículo, y d) la tecnología de apoyo. Es interesante destacar que la Reunión llegó a concluir que «el educador es el elemento clave en el

desarrollo de la calidad de la educación» y su formación, por lo tanto, constituye una tarea primordial.

Siguiendo las orientaciones de Nairobi, en esta Reunión se recomendó un currículo «en que se combinaba la teoría y la práctica y se hacía gran hincapié en la formación técnica y profesional» y como elementos tecnológicos de apoyo a la educación se consideraron la radio, la televisión, el libro de texto, la biblioteca escolar y la móvil, el material didáctico de bajo costo, la enseñanza a distancia y el uso de computadoras.

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

No están ausentes de la Reunión los diferentes «problemas sociales» que afectarían la educación: la pobreza crítica, los bajos índices alimentarios, las viviendas inadecuadas, el trabajo de menores, la salud deficitaria, el pobre ambiente cultural prevaleciente. Otros problemas que estarían influyendo en la educación, según la Reunión, serían: las catástrofes naturales, la escasez de recursos, la fuga de cerebros, las grandes tasas de repitencia y deserción, el éxodo rural, el desconocimiento de las aplicaciones pedagógicas y culturales que tiene el uso de la lengua oficial en comunidades de lengua nativa, el número insuficiente de escuelas y de grados incompletos, la ausencia de una base científica de investigación educativa, la falta de información acerca de las necesidades educacionales básicas a nivel personal y comunitario.

Es evidente que la Región puede mostrar una amplia gama de acciones educativas «las que, sin embargo, no constituyen por sí un aporte definitivo a la solución de los problemas enunciados». Una vez más se corrobora el rol limitado de la educación en el proceso de transformaciones sociales y se advierte la necesidad de generar una voluntad política que dinamice esos procesos.

En todo caso, los objetivos del Proyecto Principal están presentes en los planes nacionales de acción de los países de la Región y el siglo XXI juzgará de su cumplimiento.

### 3.3 Estrategias de alfabetización.

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». Como hemos señalado, la Reunión no se 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 evidencian 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.

La estrategia de atender a los niños y a los adultos para erradicar el analfabetismo en el contexto de la educación permanente sigue presente también en las deliberaciones de esta Reunión.

La idea de que «la alfabetización no puede operar independientemente sino ligada a un esfuerzo integral que va más allá de lo educativo» 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 y que esta Reunión de Santa Lucía no vaciló en señalar la necesidad de cambios estructurales de la sociedad como forma de erradicar el 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».

La inquietud por precisar el concepto de analfabeto y la edad de los sujetos de alfabetización estuvo también presente en estas deliberaciones, aunque

todavía no se pudo manifestar un consenso. Las diversas realidades nacionales reclaman una forma diferente de encarar la alfabetización y el criterio de Nairobi («lo que la sociedad a la que se pertenece considere adulto») cobra aún plena vigencia.

En el plano de las estrategias nacionales de alfabetización, la Reunión recoge una serie de medidas que ya han sido puestas en práctica en las labores alfabetizadoras: la creación de una conciencia nacional ante el analfabetismo, la movilización de recursos concertados estatales y privados, la creación de un organismo conductor de la alfabetización, la utilización de la infraestructura educativa y de los recursos humanos existentes, la formación y seguimiento de alfabetizadores, la atención a poblaciones prioritarias, el respeto por los valores culturales, el uso de la lengua nativa, el uso de métodos y materiales adecuados, la programación de la post-alfabetización en la línea funcional y el apoyo de centros universitarios y de investigación.

### 3.4 La post-alfabetización.

En el campo de la post-alfabetización, los materiales de lectura implementados con las bibliotecas y el uso de la lengua vernácula en los textos pareció ser la preocupación de la Reunión. La opinión del Director de la Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe abre una perspectiva antropológica importante en los trabajos de post-alfabetización al señalar que «si se desea que los procesos de alfabetización no lleven a fenómenos de regresión al analfabetismo, se requiere realizar acciones destinadas a interesar a las poblaciones correspondientes mediante campañas de identificación cultural, lo que presupone la existencia de textos apropiados en los que los interesados puedan reconocer los rasgos de sus culturas y la realización de un esfuerzo de animación cultural utilizando los espacios tradicionales como la propia escuela u otros espacios recuperados a tal fin».

«En la Reunión de Santa Lucía se ha reafirmado la voluntad política de los gobiernos de la región, ya expresada en la Declaración de México y en la Recomendación de Quito, con respecto a la adopción y ejecución del Proyecto Principal». Ojalá que los hechos confirmen la plena validez de esas palabras.

Por lo que se refiere a este estudio, tenemos ya un buen acopio de informaciones sobre la alfabetización y la post-alfabetización tanto en el marco de eventos mundiales como regionales que nos permitirá hacer una síntesis comparativa de las deliberaciones presentadas.

# INDICE

## TERCERA PARTE

### SINTESIS COMPARATIVA DE LOS EVENTOS PRESENTADOS

#### Introducción.

#### 1. La Alfabetización.

1.1 Ubicación de la alfabetización.

1.2 Importancia de la alfabetización.

1.3 Concepto de alfabetización.

1.4 Alfabetización en lenguas locales.

1.5 Estrategias de alfabetización.

1.6 Alfabetizadores.

#### 2. La post-alfabetización.

#### 3. Síntesis final.

## TERCERA PARTE

### SINTESIS COMPARATIVA DE LOS EVENTOS ANALIZADOS

#### INTRODUCCION

En el transcurso de este estudio, hemos ido presentando en forma descriptivo-analítica diversos temas que han configurado la reflexión en torno a la alfabetización y a la post-alfabetización en los eventos examinados. En esta parte, intentamos sistematizar y comparar los diferentes enfoques referidos a los temas que han tenido mayor tratamiento en esas deliberaciones. Como es lógico, no todos los temas son objeto de examen en todos y cada uno de los eventos en referencia. Por lo cual las semejanzas y diferencias que se pudieren establecer se harán en cada caso en vinculación con aquellos eventos en los que se hayan tratado.

En este contexto, nos interesa desarrollar los siguientes puntos que además de haber sido tratados con cierta prodigalidad en las deliberaciones analizadas, nos permitirán señalar el nivel a que se ha llegado en estos eventos: la ubicación de la alfabetización, la importancia de la alfabetización, el concepto de alfabetización, la alfabetización en lenguas locales, las estrategias de alfabetización, los alfabetizadores, la postalfabetización.

#### 1. LA ALFABETIZACION.

##### 1.1 Ubicación de la alfabetización.

Las alusiones hechas al respecto nos permiten establecer que la alfabetización es un área de la educación de adultos con un carácter peculiar que la ubica en un sitio de preferencia con respecto a las otras áreas que configuran la educación de adultos. Aunque para la Conferencia de Elsinor podría tener un interés similar a las artes o a la formación social y económica, y no significaría ser necesariamente el punto de partida de la educación, para la Conferencia de Tokio, la alfabetización sería un elemento integrante de cualesquiera de las diferentes áreas de la educación de adultos. En esta ubicación omnipresente estribaría el carácter especial que tendría la alfabetización: un ingrediente necesario en todas y cada una de las acciones educativas con los adultos.

La ubicación que la Conferencia de Montreal da a la alfabetización en las campañas, la diferencia un tanto de Elsinor y de Tokio. Pareciera ser que los esfuerzos conducentes a la alfabetización masiva confieren a ésta un calificativo de ingreso al mundo de la educación de adultos, como un requisito indispensable dentro de una línea secuencias educativa.

Las características diferenciales que advertimos en esta perspectiva comparada, nos ofrecen algunos puntos explicables desde enfoques generales diferentes. Observamos pues que la Conferencia de Elsinor ubica la alfabetización como una de las áreas de la educación de adultos; la de Montreal, por su parte, la involucró en las campañas masivas como una pieza maestra dentro del proceso educativo, y la de Tokio, considera la alfabetización desde la perspectiva de su aplicación concreta en las actividades educacionales con adultos. La escasa presencia de representantes de países del Tercer Mundo en la Conferencia de Elsinor y, por lo mismo, la menor exigencia por la alfabetización y más por acciones de educación de adultos, la conciencia creciente del analfabetismo y de un mundo en constante evolución para lo cual se requeriría una humanidad alfabetizada, según la Conferencia de Montreal, y los cambios conceptuales referidos a una alfabetización funcional como respuesta a los escasos rendimientos de las campañas, manejados por la Conferencia de Tokio, podrían inferirse como notas explicativas de las diferentes ubicaciones que cada una de estas Conferencias le ha asignado a la alfabetización.

En todo caso, se advierte que la alfabetización no se confunde con la educación de adultos, más aún, ésta cuenta con aquélla como una línea de trabajo de sus acciones educativas, ya sea a la par con otras líneas, ya sea como punta de lanza o ya sea como acompañante indispensable de cualquier otra forma de educación de adultos.

Por otra parte, la definición acuñada por la Conferencia de Nairobi confirma la inclusión de la alfabetización como parte integrante de la educación de adultos. Además, la aplicabilidad que debería tener cualquier actividad organizada de educación de adultos según esta misma Conferencia, asemeja más su pensar a la reflexión de Tokio que hace de la funcionalidad no sólo un concepto, sino que asigna un rol a la alfabetización: estar en función del quehacer vivencias.

Esta línea de que todo proyecto de desarrollo tendría como componente indispensable la alfabetización se advierte reiterada en las deliberaciones que se inscriben dentro del marco de la alfabetización funcional. En este sentido

mantienen un mismo hilo conductor los eventos de Teherán, Tokio, Persépolis y Nairobi.

Aunque desde la Conferencia de Tokio se precisaba que la alfabetización no estaría vinculada estrecha y únicamente a mecanismos económicos, y en el Simposio de Persépolis se aclaraba que la alfabetización cobraba otras dimensiones al revelarse que sus objetivos necesitaban estar más ensamblados a la transformación de las estructuras socioeconómicas, y en la Conferencia de Nairobi se procuraba dar a cualquiera actividad organizada de adultos una doble perspectiva: un conocimiento de los contenidos respectivos y una aplicación de los mismos a las necesidades, intereses y expectativas de los adultos. Es evidente que aún cuando la alfabetización se caracterice en estas deliberaciones por su funcionalidad, existen enfoques diferentes que podrían comprenderse como complementarios. La ubicación funcional de la alfabetización cobra el valor de estar presente más allá de lo meramente económico, de ser considerada como elemento catalizador de cambios estructurales y de ser un instrumento aplicable a las perspectivas de los beneficiarios.

Entre los documentos que fijan la posición latinoamericana aparecen similares enfoques con variantes que señalaremos.

Para los Seminarios de Caracas (1948) y Petrópolis (1949), la alfabetización forma parte de la educación fundamental a la que concurriría en igualdad de condiciones, con la salud, la educación cívica, la conservación de los recursos naturales, etc. Es una parte de un todo de aprendizaje que se entrega en una sola etapa. Difieren en esto con la concepción de Elsinor que aparentemente pareciera decir lo mismo al poner en igualdad de condiciones a la alfabetización con otros sectores del saber. Es evidente que esa igualdad no significa entregarlos todos en una unidad de tiempo. El carácter más escolarizado de la posición de los Seminarios mencionados contrasta con la flexibilidad curricular con que pueden ser alcanzados los diferentes aspectos del saber humano, según la Conferencia de Elsinor. Esta educación fundamental de la que la alfabetización forma parte sería la base de la formulación de programas más amplios vinculados al sistema educativo general. En este sentido la alfabetización, junto con ubicarse en un plano paralelo de acción con otras «asignaturas», estaría a la vez en la base de una escala de grados de conocimientos. No sería el mismo criterio para la Conferencia de Elsinor, aunque podría darse una cierta similitud al considerar previa la alfabetización para el aprendizaje autodidacto.



A pesar de las semejanzas entre ambos seminarios, habría que rescatar del Seminario de Petrópolis (1949) el área extraescolar que éste percibe en la educación de adultos. En este contexto, la alfabetización se vincularía con cualquier programa de educación de adultos como engranando todo su quehacer junto con la educación fundamental en los medios y lugares educativos. La integración de la alfabetización que señalábamos más arriba como características de Teherán a Nairobi, no es la misma que la de Petrópolis: en éste se integraría el conjunto de la educación fundamental (de la que la alfabetización forma parte) a los diferentes programas, en los otros es sólo la alfabetización la que entraría como ingrediente.

La Conferencia de Caracas (1966) aprovechando los acuerdos de Teherán (1965) sobre alfabetización y desarrollo, llega a establecer que todo proyecto de desarrollo tendría como componente indispensable la alfabetización. El cambio de perspectiva de la educación fundamental a la alfabetización funcional ubica a esta Conferencia en la línea de la integración de la alfabetización a que hemos aludido más arriba. El parentesco de esta Conferencia con el Congreso de Teherán es más notorio que la perspectiva presentada por el Seminario de Quito (1966) sobre este mismo punto en referencia.

En efecto, el Seminario de Quito logra aproximarse más a la ampliación de ubicuidad que tendría la alfabetización, correspondiendo en cierta medida al planteamiento de la Conferencia de Tokio. Sin embargo, el carácter integral de la alfabetización funcional visto por Quito involucró tres áreas de actividades que no son objeto de las reflexiones de Tokio: la educación básica, a la que pertenecería la alfabetización, la capacitación técnico profesional y la formación para la participación en la vida comunitaria y nacional. Serían tres áreas que operarían como una versión actualizada del planteamiento de la educación fundamental integrada a programas de educación de adultos. En cierta medida, desde este punto de vista, el Seminario de Quito sería como un puente tendido entre la educación fundamental y la alfabetización funcional.

El carácter que el Seminario de La Habana (1972) otorga a la alfabetización, la ubica como la base de la continuidad de estudios. No cabe duda que el mayor interés en la educación funcional que en la alfabetización, permitieron a este Seminario despreocuparse un tanto del punto que venimos tratando. Era más sencillo entonces ubicar la alfabetización como previa a los estudios del sistema formal tanto más cuanto que el país anfitrión presentaba exitosas experiencias en ese contexto. La práctica educativa de los Ministerios de Educación Latinoamericanos ha dejado amplia huella en esa línea. La alfabetización

como entrada a la primaria intensiva, acelerada o básica de adultos tiene, en efecto, una larga trayectoria que no parece tener visos de modificar su curso. El Seminario de La Habana no hace más que ratificar una práctica tradicional de la educación formal.

Los dos simposios Persépolis y Popayán ubican la alfabetización como contribuyente del proceso de cambios sociales. El de Popayán fija además un lugar específico a la alfabetización al calificarla de piedra angular de la educación permanente como también lo habían declarado Teherán y Tokio, mientras que los tres eventos referidos al Proyecto Principal reviven la alfabetización como elemento fundamental para la eliminación del analfabetismo. La idea de campañas de alfabetización cobra con el Proyecto Principal una versión actualizada de lo que fuera el señalamiento de la Conferencia de Montreal. La prioridad de la alfabetización en el campo de la educación vuelve a tener carta de ciudadanía con el agregado de fijar una fecha perentoria para el término de su gestión: antes del año 2,000.

La Reunión de Santa Lucía se incorpora a la línea de que la alfabetización no puede operar independientemente sino ligada a otros esfuerzos. Línea que se ubica en la integración de la alfabetización.

## 1.2 Importancia de la alfabetización.

A medida que se fue tomando conciencia del creciente incremento del analfabetismo, la alfabetización fue cobrando mayor importancia como un instrumento necesario e ineludible para terminar con ese pertinaz fenómeno.

Podemos establecer un denominador común que atraviesa las deliberaciones de Elsinor, de Montreal, de Teherán, de Tokio y de Persépolis que explícitamente se refieren al tema: la evidencia de que la alfabetización constituye un quehacer educativo de gran importancia. Esto que forma parte de un pensamiento común, tiene, sin embargo, acentuaciones diferentes que nos permiten establecer ciertas diferencias entre los encuentros mencionados.

Para la Conferencia de Elsinor, la alfabetización cobra importancia sólo desde la perspectiva del autodidactismo. Para la de Montreal, significa una cruzada urgente e ineludible para exterminar el analfabetismo. En el caso de Teherán, la importancia de la alfabetización está en función del desarrollo socioeconómico. Algo similar es para la Conferencia de Tokio cuando estable-

ce que la alfabetización es un elemento integrante de toda educación de adultos para el proceso de reconstrucción nacional. Para la Declaración de Persépolis, la relevancia se basa en que la alfabetización sería una acción educativa necesaria, incontrovertible y decisiva en el proceso de cambio social.

En esta línea diacrónica, la importancia de la alfabetización va desde una perspectiva cultural o personalista hacia un enfoque social, económico y, finalmente, político.

Al margen de la parquedad con que trata el tema la Conferencia de Elsinor y de la precisión valorativa como potencial de cambios estructurales con que connota a la alfabetización la Declaración de Persépolis, las otras tres reuniones son pródigas en adjetivaciones para precisar la importancia.

En efecto, considerando Montreal las transformaciones producidas en un mundo en constante evolución no encuentra nada más lógico que desarrollar acciones alfabetizadoras que permitan a los afabetizados adaptarse a esas permanentes transformaciones. Es interesante cómo esta adaptación de los iletrados a los cambios sociales, se convierte en adaptación de los analfabetos al desarrollo económico en el caso de la Conferencia de Teherán y en una incorporación al desarrollo socioeconómico en la de Tokio. Es evidente que la línea de pensamiento que ha ido diferenciando los enfoques se traduce en la práctica en una secuencia conceptual que ha acompañado a la reflexión de la educación de adultos.

Sin duda que Teherán y Tokio tienen algunos puntos en común al considerar la alfabetización como la piedra angular de la educación permanente, o cuando dicen que el analfabetismo constituye un factor de tensiones sociales, de inestabilidad política, de peligro para la paz mundial. Para ambas Conferencias el exterminio del analfabetismo es un factor clave para el desarrollo, incluso para Teherán explícitamente el desarrollo económico se ve frenado por el analfabetismo y más aún la misma humanidad se ve privada de la evolución generada por el progreso en vastos sectores de población.

Es evidente que ante el flagelo del analfabetismo se propiciara el antídoto de la alfabetización buscando en el proceso educativo un amplio campo de experimentación.

La posición de Tokio lleva a acuñar una expresión significativa para expresar la importancia de la alfabetización: es la democracia de la educación de adultos. No cabe duda de que estas declaraciones contrastan con la afirmación de Elsinor al no conferirle ésta una exigencia prioritaria a la alfabetización e incluso al afirmar que no sería indispensable para iniciar programas de educación de adultos.

Por otra parte, las deliberaciones de Persépolis se distancian notablemente al acentuar el carácter conscientizador de la alfabetización. La importancia no estaría en que la alfabetización fuese un instrumento en función de cualquier tipo de desarrollo, sino una herramienta catalizadora de los cambios estructurales. De este modo Elsinor y Persépolis muestran a su manera caminos divergentes de los otros tres eventos que se ocupan de este tema. Aunque a decir verdad, Tokio intenta perfilar la importancia de la alfabetización también por la vía de despertar conciencia social para construir una nueva sociedad, se queda, sin embargo, en el aspecto psicosocial sin lograr ahondar en sus aplicaciones.

En síntesis, aunque hay un cauce común en asignar importancia a la alfabetización, las vertientes y los afluentes configuran diferentes enfoques. Podríamos esquematizar de este modo esas diferencias: importancia individual (Elsinor), importancia social (Montreal), importancia económica o socioeconómica (Teherán, Tokio), importancia política (Persépolis, Nairobi).

La importancia atribuida a la alfabetización desde el punto de vista de la reflexión latinoamericana no difiere mucho de lo ya manifestado, aunque en algunos casos la adjetivación resulta más decidora.

Así vemos cómo el Seminario de Caracas (1948) considera al analfabeto funcional como persona que no puede considerarse como incorporada a la civilización y es incapaz de participar eficazmente en la vida nacional. Es evidente que con tal concepto de analfabeto, la alfabetización adquiere una gran relevancia para rescatar para la «civilización» a los individuos iletrados o para redimirlos de su ignorancia. Algo semejante, desde otro ángulo, expresa el Seminario de Petrópolis (1949). La alfabetización cobra una esperanzada importancia al declarar este Seminario que hay que combatir la miseria, la enfermedad y la inequidad social en la mente y en el corazón de los hombres a través de la educación. Considerando que la alfabetización está en la base de esos posibles programas educativos, y por otra parte, que el analfabetismo, según el Seminario, es un despilfarro de las energías latinoamericanas, un

lastre para el progreso, un factor de desintegración nacional y una amenaza para la paz y la vida democrática de América, no cabe duda que las acciones alfabetizadoras tienen un sitio de preferencia y una fase importante de la educación para la rehabilitación de los iletrados.

Al considerar el pensamiento de la Conferencia de Caracas (1966), volvemos a encontrar la idea que elevar el nivel de instrucción de la población económicamente activa es contribuir al desarrollo económico. La alfabetización constituiría una buena inversión en la medida en que contribuya a satisfacer los objetivos de los planes de desarrollo. La importancia se genera, pues, por el mayor servicio que pueda facilitarle al ritmo de producción. Indirectamente se beneficiarán también los propios alfabetizandos con el supuesto progreso socioeconómico.

Si bien la importancia de la alfabetización para los Seminarios de Quito (1969) y de La Habana (1972) apunta también hacia la funcionalidad y como integrante del desarrollo, se manejan aquí también los conceptos de interpretación crítica de la realidad e incorporación consciente y creadora a la vida nacional. Esto le da asimismo una relevancia a la alfabetización en una dimensión socio-política que hemos advertido en las reflexiones de Persépolis y de Nairobi. Con mayor precisión, el Simposio de Popayán (1973.) considera la lucha por la eliminación del analfabetismo como la lucha de la participación organizada, crítica, creadora y solidaria del pueblo. La alfabetización sería el primer paso de la participación del pueblo en el proceso de transformación social.

Al considerar las deliberaciones de los eventos circunscritos al Proyecto Principal, no dejan de llamar la atención las declaraciones tan significativas aplicadas a la educación y que por extensión pueden tocar el ámbito de la alfabetización. Se pregunta la Conferencia de México (1979), por ejemplo, si el sistema educativo no estaría favoreciendo la reproducción de estructuras socioeconómicas injustas. Afirma además, que la educación es un instrumento fundamental para alcanzar una sociedad más justa y la independencia política y económica. Y aquella frase singular: « Ninguna nación podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación». Estas afirmaciones muestran claramente la importancia que tiene la educación para los participantes en estos eventos. Si agregamos el propósito que los anima de erradicar el analfabetismo de la Región en el curso del presente siglo, se nos revela mayormente el grado de relevancia que se le asigna a la alfabetización.

Para la Reunión de Santa Lucía, el analfabetismo es un atentado contra el derecho que asiste a todo ser humano de educarse. Agregando que no basta la acción alfabetizadora si no se dan igualdad de oportunidades reales de aprendizaje.

En suma, la importancia de la alfabetización sigue en su conceptualización una línea similar a la de los eventos extracontinentales analizados destacándose en cada caso un poco más por la tendencia a la adjetivación que acentúa la importancia.

### 1.3 Concepto de alfabetización.

Este tema ha sido de preocupación significativa en los encuentros presentados: Una afirmación general común a todos podría servirnos de punto de partida para el enfoque comparativo: la alfabetización es un instrumento y no un fin en sí misma. Pese a esta reiterada posición, la práctica educativa señala que, en algunos programas, la alfabetización es un proceso terminal, es decir, se orienta hacia una posición finalista.

A pesar del punto de partida común que hemos señalado, existen diferencias de enfoques que trataremos de precisar en la comparación. Entre los encuentros internacionales realizados fuera de Latinoamérica, la alfabetización funcional aparece como el concepto más manejado. Aunque explícitamente aparece este enfoque en la Recomendación 58 presentada al Congreso de Teherán en 1965, la concepción de funcionalidad la advertimos ya en la Conferencia de Elsinor (1949), aunque no referida a la alfabetización, sino a la educación de adultos en general; sin embargo, su aplicabilidad en cualquiera de los sectores de educación de adultos, hace válida su incorporación en la esfera de la alfabetización. Desde esta perspectiva, podemos hacer algunos señalamientos para precisar las diferencias y similitudes en vinculación con la alfabetización funcional.

Desde luego, la Conferencia de Elsinor aborda un actualizado punto de vista en la forma de concebir la funcionalidad. El centro de atención es el educando adulto. A partir de sus necesidades y de acuerdo a las urgencias de los programas de la comunidad se perfila el programa de actividades educativas. Se conjugan así los intereses, expectativas y necesidades del individuo con los de la comunidad. Observamos que, en este enfoque, la programación, además de ser participativa, apunta a la diversificación de sus contenidos aten-

diendo las diferentes instancias en que se van requiriendo los servicios educativos. En ciertas circunstancias será necesaria la alfabetización, en otras la capacitación en oficios o alguna instrucción en conocimientos específicos de salud o de legislación laboral, etc. Así, la flexibilidad le da un carácter peculiar a esta funcionalidad que no advertimos en el pensamiento de Montreal o en el de Teherán más concentrados en el desarrollo económico. En efecto, aunque la formulación de principios hecha por la Conferencia de Montreal conduce a que el educando adulto sea el sujeto de su educación, se pone el acento en las necesidades de los países en vías de desarrollo dentro del mundo concebido en constante evolución. Se pierde así en parte el equilibrio entre individuo y sociedad que había propiciado la Conferencia de Elsinor, para enfatizar la urgente necesidad de adaptar al individuo a fin de que comprenda y opere en ese mundo de evolución constante.

Dentro de este contexto, la alfabetización surge como un instrumento para el desarrollo en general de la sociedad, como una forma de adquirir los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para adaptarse o integrarse a la comunidad nacional.

Como vemos, la funcionalidad en el sentir de la Conferencia de Montreal tiene un acento diferente al de Elsinor. Aunque en ambas la alfabetización obra como instrumento, la finalidad que se le asigna en cada una de las Conferencias permite un señalamiento diferente. Observamos, sin embargo, que ninguna de las dos Conferencias se sitúa en una concepción finalista de la alfabetización. Es decir, no centran la atención en la lectoescritura como proceso terminal. No se trata, pues, de leer y escribir sin considerar una etapa posterior.

La decisión de Elsinor aparece más participativa que la de Montreal. Pero en la medida en que nos acercamos a las deliberaciones de Teherán, el contexto de Elsinor se va empalideciendo más. El sentido de la funcionalidad propiciado en Teherán se vincula fuertemente al desarrollo. El instrumento de la alfabetización cobra sentido sólo en función de su aporte a la producción nacional. Desde esta perspectiva, se comprende mejor el carácter selectivo que propicia esta alfabetización funcional: en principio, para la población económicamente activa. Esta concepción que llegó a Teherán a través del Documento Base, se matiza un tanto en el Informe Final de dicha Conferencia. Sin perder de vista la funcionalidad al servicio del desarrollo impuesto por el progreso técnico y científico, pone en sordina el carácter economicista que se le propiciaría a la educación en general y a la alfabetización en particular. Un dejo de huma-

nismo actúa como ingrediente nuevo de este concepto funcional y, en esa mezcla, un producto un tanto diferente se anuncia como resultante de las deliberaciones de Teherán. Si en el pensar del Documento Base hay una línea economicista, el Informe Final del Congreso de Teherán se ensambla en una perspectiva socioeconómica. Como vemos, el concepto de alfabetización, en este caso funcional, se perfila en una doble perspectiva y más lejos de Elsinor que de Montreal. Es evidente, pues, que la funcionalidad no ha sido interpretada en términos unívocos.

Para los participantes en la Conferencia de Tokio no pareció tan claro el subordinar al educando adulto a los mecanismos económicos del desarrollo, ni tampoco el ingrediente humanista incorporado por Teherán. Cabe señalar en favor de Tokio que el carácter instrumental de la alfabetización y su concepto de funcionalidad permite integrar la alfabetización a cualquier programa educativo. El ángulo diferente desde el que se le enfoca genera un proceso más dinámico en la esfera de la alfabetización.

Ciertamente, el sentido de aplicabilidad de la alfabetización, la connotación de «integral» con que se le designa y la adaptación a programas de desarrollo más allá de lo puramente económico, marcan un estilo diferente de Teherán y de las otras dos Conferencias, aunque se deja traslucir una cierta similitud con la funcionalidad de Elsinor.

Por la vía de Tokio, se podría llegar también al señalamiento de que la alfabetización no podría ser concebida como un proceso terminal o cerrado en sí mismo ni como una campaña mundial o nacional, sino como un instrumento incorporado, como una pieza dentro del engranaje educativo. Es evidente que desde este punto de vista, Tokio debe más al concepto de funcionalidad de las deliberaciones de la Conferencia de Teherán que a las que podría brindarle Montreal o Elsinor. Desde luego que en la crítica al carácter economicista de la alfabetización funcional encuentran los participantes de la Conferencia de Tokio un camino para avanzar.

A decir verdad, la 13ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (1964) había propiciado un «programa quinquenal experimental de alfabetización» que sería previo al lanzamiento de una campaña mundial de alfabetización funcional. El Congreso de Teherán (1965) recibió el encargo de preparar esa campaña. El Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) se inscribe también dentro del concepto de alfabetización funcional y a la fecha de la Conferencia de Tokio, el PEMA había emprendido doce proyectos en



diversos países dentro de esa concepción. Por otra parte, 17 Seminarios Operacionales (SEMOPS) había realizado el CREFAL en Latinoamérica antes de la Conferencia de Tokio, seminarios que estaban también inscritos en el concepto de alfabetización funcional. El sentido de la participación que llevan consigo estas actividades no son, sin duda alguna, originalidad de la Conferencia de Tokio. Más bien se podría decir que de esas experiencias y de la reflexión conjunta que se venía perfilando en la década de los 60, obtuvo Tokio el material necesario para precisar su concepto de alfabetización funcional, para encauzarlo por vías menos economicistas y para entroncarlo con las corrientes participativas. Ya hemos señalado anteriormente, que las Conferencias Internacionales en cierto modo oficializan lo que la praxis ha ido generando. En este sentido, Tokio representa los puntos de vista de esa praxis de los educadores de adultos.

Ciertamente, el concepto de alfabetización funcional mantiene tanto en Teherán como en Tokio su vinculación con el desarrollo. El Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) que se extiende entre esos dos eventos tenía como finalidad el ensayar y aportar la prueba de las ventajas que ofrece la alfabetización desde el punto de vista económico y social. Especialmente se trataba de comprobar las relaciones entre la alfabetización de la población económicamente activa y el desarrollo del país. El carácter selectivo del criterio para precisar la población-meta resulta del mismo enfoque asignado a la finalidad de la alfabetización. Sin embargo, reiteramos que si bien ambos eventos conciben la alfabetización funcional en términos del desarrollo, el Congreso de Teherán enfatiza más esa vinculación especialmente orientando su acción hacia los analfabetos que trabajan en sectores productivos, en cambio la Conferencia de Tokio apunta también a despertar conciencia entre los adultos analfabetos para que puedan llegar a ser agentes activos en la construcción de una sociedad nueva y mejor; además de que la población meta para Tokio es más amplia abarcando a todos los analfabetos sin distinción, especialmente a los de los sectores marginales.

Pero lo que tal vez distingue con mayor precisión a la Conferencia de Tokio en relación con el concepto de alfabetización, es el considerar la alfabetización como un elemento integrante de toda educación de adultos. En esta línea, la alfabetización podría pensarse en términos de componente indispensable de cualquier programa educativo de adultos y no necesariamente como el comienzo de las acciones educacionales. Esto que podríamos llamar la omnipresencia de la alfabetización, cambia la dimensión de las posibles prácticas educativas con los adultos. De lo sustantivo, la alfabetización pasaría a lo

adjetivo en la educación sin perder por ello su importancia. Tendría presencia necesaria por derecho propio en cualquier proyecto o programa con adultos analfabetos. El hilo conductor sería la capacitación requerida por los beneficiarios a la cual se engranaría la alfabetización en función de esa capacitación.

Claramente se establece así la diferencia de enfoque con la Conferencia de Elsinor. Para ésta, la alfabetización no sería necesaria para iniciar programas de educación de adultos, para Tokio es un componente indispensable de todo programa para adultos analfabetos.

Podemos colegir entonces, como lo dice el Simposio de Persépolis, que el concepto de alfabetización asociado al comienzo al mejoramiento directo de la productividad del trabajo, se fue ampliando para abarcar otras dimensiones vinculadas con la transformación de las estructuras socioeconómicas y con la participación de los beneficiarios en los procesos educativos.

El Simposio de Persépolis reconoce que los éxitos obtenidos en la alfabetización corresponden a las respuestas dadas a necesidades vitales inmediatas y a la participación efectiva en la construcción de la sociedad. La nota diferente que agrega Persépolis y que lo hace singular es la afirmación que enfoca la alfabetización en una dimensión política.

Al precisar que tanto la educación en general como la alfabetización en particular son actos políticos, lo que ha sido siempre una práctica inconfesada pasa a formar parte del concepto de alfabetización de una manera explícita y categórica. La supuesta neutralidad de la educación pierde su carácter mistificador y paladinamente se revela el encuentro con la auténtica realidad.

La conscientización que propicia el Simposio de Persépolis lo asemeja a las deliberaciones de Tokio sobre este tema y, por supuesto, distancia a ambos de los precedentes encuentros. El sentido de reconstrucción ya sea moral, o económico que formaron el entorno ideológico de esos eventos anteriores a Tokio y la reflexión freiriana de la conscientización unida a la praxis funcionalista de la alfabetización que recibieron la Conferencia de Tokio y el Simposio de Persépolis podrían deducirse de estas diferencias.

Ciertamente, Persépolis agrega una característica singular al concepto de alfabetización que no se advierte en las otras deliberaciones semejantes: la alfabetización como lectura del mundo y no simple lectura de palabras. Dentro de la diferenciación de conceptos, podría llamarse a esta alfabetización:

conscientizadora o liberadora. Al margen de la mayor acentuación que hace Persépolis en el sentido de que la alfabetización podría llegar a ser catalizadora y conscientizadora de los cambios dentro de la misma sociedad reproductora del sistema, se advierte entre Tokio y Persépolis un común denominador al señalar que la alfabetización tendría valor de instrumento en cualquier situación educativa. El Simposio logra llegar aún más lejos al propiciar la acción a través de lo que podríamos llamar los espacios educativos dentro de cualquier sociedad. Estrategia esta que favorecería el establecimiento del germen de la educación liberadora.

Por su parte, la Conferencia de Nairobi (1976) se entronca con el concepto de alfabetización funcional agregando un matiz específico que surge de la reflexión más general sobre la educación de adultos; en efecto, ésta no podría ser realizada sin considerar no sólo el acopio de conocimientos, sino también la facilitación del acceso a un trabajo colectivo. La alfabetización en este esquema de pensamiento abarcaría el sector de desempleados y de adultos analfabetos sin oficio. Lejos está, pues, la atención selectiva y exclusiva a grupos económicamente activos.

En suma, Teherán, Tokio, Persépolis y Nairobi constituyen diferentes hitos en la reflexión sobre la alfabetización funcional. No obstante que el concepto de funcionalidad ya lo hemos advertido en Montreal y en Elsinor con sus características sui generis ya referidas.

En el ámbito de la reflexión latinoamericana sobre el concepto de alfabetización, advertimos en el Seminario de Caracas (1948) una estrecha vinculación con la educación fundamental. Línea esta que no se ve reflejada en los eventos extracontinentales examinados en este estudio. La alfabetización es una «asignatura» más dentro de los conocimientos básicos requeridos para este ideal de educación fundamental.

Dos nuevos adjetivos se incorporan al vocablo analfabeto: integral y funcional. No hemos encontrado esos términos en las deliberaciones de los otros eventos analizados con la connotación que aquí se les da. Sin embargo, según el pensamiento de este Seminario, al primero podríamos calificarlo como analfabeto absoluto y al segundo, como alfabetizado sin escolaridad.

En todo caso, la integración curricular de la alfabetización en la educación fundamental es una nota distintiva de este Seminario. El parentesco es más propicio con el Seminario de Petrópolis (1949). El sentido del valor de la es-

cuela y, por ende, de lo escolarizado, ubica a estos dos Seminarios en una perspectiva diferente, sin parangón. El concepto de alfabetización se maneja aquí como una línea paralela dentro de un conjunto que constituiría la educación fundamental. Desde este punto de vista los componentes de esa totalidad no podrían considerarse como autónomos. Las campañas de alfabetización no podrían concebirse como procesos de lectoescritura, sino como procesos de educación fundamental en las que los mínimos indispensables para la educación de los adultos irían constituyendo un conjunto básico.

Si estos Seminarios conciben la alfabetización escolarizada, la Conferencia de Caracas (1966) entra en el esquema de la vinculación de alfabetización y desarrollo. El criterio funcional distancia a esta Conferencia de los dos Seminarios mencionados. El énfasis de esta Conferencia en el enfoque economicista reafirma empero la línea que atraviesa el Congreso de Teherán. La alfabetización como inversión y no sólo como consumo especialmente en los sectores activos de la economía concilian los criterios del concepto de alfabetización funcional considerada originalmente. En este sentido, esta Conferencia no hace avanzar más allá el primitivo concepto de alfabetización funcional.

El Seminario de Quito (1969), por su parte, ubica la alfabetización dentro de un proceso integrado de tres áreas educativas: educación básica, capacitación técnico-profesional, formación para la participación en la vida comunitaria y nacional. De tal modo que el conjunto de asignaturas que formaban un todo en la concepción de los Seminarios de Caracas (1948) y Petrópolis (1949), se ven reemplazadas aquí por las tres áreas integradas. Ciertamente que la mayor o menor presencia de contenidos no pierde de vista en unos y en otros eventos el concepto de integración. Podemos decir que desde ese contexto, guardan una especial similitud.

No obstante, si esto podría llamarse un reencuentro con el pasado en el Seminario de Quito, la interpretación crítica de la realidad y la incorporación consciente y creadora a la vida local y nacional que acompañan como componentes el concepto de alfabetización funcional anticipan las deliberaciones de la Conferencia de Tokio. Una línea común con Quito, Tokio y Persépolis podría establecerse en la aplicación del ingrediente conscientizador a la alfabetización funcional, conservando, por supuesto, los matices propios de cada evento.

La alfabetización en el sentir del Seminario de La Habana (1972) guarda estrecha relación con la continuidad de estudios. En una línea secuencias, la alfabetización tendría un carácter inicial que carecería de relevancia sin un

proceso de seguimiento. Esta idea acompaña al concepto de analfabetismo como consecuencia del subdesarrollo. Y aunque se habla más bien de educación funcional, el contexto vincula estas deliberaciones con la alfabetización funcional incorporando los intereses del individuo y de la sociedad. Así los Seminarios de Quito y de La Habana tendrían sus puntos de contacto e integrarían sus reflexiones al patrimonio de la alfabetización funcional considerada como instrumento crítico de la realidad.

También el Simposio de Popayán (1973) inscribe sus deliberaciones en la concepción conscientizadora de la alfabetización unida a la concepción funcional orientada hacia la actividad laboral. La alfabetización como instrumento catalizador de los cambios sociales sigue aquí la línea de pensamiento que hemos advertido en el Seminario de Quito (1969). Lo interesante de Popayán es el reconocimiento de la disminución del interés por los programas de alfabetización y el propiciar una alfabetización apropiada y específica para el sector popular.

No se advierte en las tres Reuniones Intergubernamentales (México 1979, Quito 1981, Santa Lucía 1982), que se inscriben en el marco del Proyecto Principal, alguna reflexión sobre el concepto de alfabetización. El objetivo de erradicar el analfabetismo antes del año 2,000 ocupa la atención preferencial de los participantes en esas reuniones. No dispondríamos entonces en este rubro, de material elaborado para compararlo con los otros encuentros. No obstante, las declaraciones sobre la educación en general, podrían servir de base para pensar conceptos analógicos para el caso de la alfabetización. La urgente necesidad de intensificar la acción educativa como condición necesaria para lograr un auténtico desarrollo, según el sentir de estas Reuniones, vincula educación y desarrollo en la búsqueda de una independencia política y económica. Es evidente que si ponemos en la base de esa educación la acción alfabetizadora, ésta debería compartir esa misma vinculación dentro del nivel que le corresponde asumir. Si agregamos que en la línea de pensamiento de esas Reuniones está el interés por orientar los sistemas educativos conforme a los imperativos de la justicia social y del fortalecimiento de la conciencia, participación, solidaridad y capacidad de organización principalmente entre los grupos marginados, nos encontramos en el franco camino abierto por la alfabetización funcional concebida dentro de un marco conscientizador. En este sentido, estas tres Reuniones asemejan sus puntos de vista a la trayectoria funcional que hemos venido examinando.

No podríamos dejar de reconocer, sin embargo, que los conceptos de solidaridad y de capacidad organizativa aplicados al campo educativo y por extensión a la labor alfabetizadora, confieren al concepto de alfabetización funcional una promisorio dimensión. No cabe duda que estas deliberaciones abren nuevos espacios educativos por donde la educación popular pudiera ir generando nuevas acciones educativas. Más aún cuando la Reunión de Santa Lucía siguiendo la línea de Persépolis, considera el analfabetismo como efecto de otros procesos socioeconómicos y políticos y postula el cambio estructural de la sociedad como medio para erradicar el analfabetismo.

En términos generales, el concepto de alfabetización se ha ido forjando en un contexto funcional moviéndose esta funcionalidad desde un estrecho contacto con el desarrollo económico hacia dimensiones sociales, culturales y políticas. Desde la alfabetización al servicio del desarrollo hasta la alfabetización al servicio de los marginados para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada.

La alfabetización concebida en términos de la educación fundamental deja transcrito su pasaje por la educación de adultos sólo en dos de los eventos analizados y que corresponden a las deliberaciones latinoamericanas. La alfabetización funcional en cambio gana amplio terreno en todas las otras deliberaciones enriqueciendo su concepto a través de los diversos enfoques propuestos.

#### 1.4 Alfabetización en lenguas locales.

Explícitamente no se advierte en la Conferencia de Elsinor ni en la de Montreal alusión alguna a este tema. Sin embargo, desde el contexto de ambas, pueden inferirse dos posiciones que bien podrían ser complementarias. Para las deliberaciones de Elsinor no tendría mucho valor la discusión sobre alfabetizar o no en lenguas locales, puesto que se sitúa en un plano diferente: las comunidades pueden aprender mucho a través de medios visuales y orales de comunicación, no es indispensable la alfabetización para iniciar programas de educación de adultos.

Por otra parte, las deliberaciones de Persépolis se distancian notablemente al acentuar el carácter conscientizador de la alfabetización. La importancia no estaría en que la alfabetización fuese un instrumento en función de cualquier tipo de desarrollo, sino una herramienta catalizadora de los cambios es-

tructurales. De este modo Elsinor y Persépolis muestran a su manera caminos divergentes de los otros tres eventos que se ocupan de este tema. Aunque a decir verdad, Tokio intenta perfilar la importancia de la alfabetización también por la vía de despertar conciencia social para construir una nueva sociedad, se queda, sin embargo, en el aspecto psicosocial sin lograr ahondar en sus aplicaciones.

En síntesis, aunque hay un cauce común en asignar importancia a la alfabetización, las vertientes y los afluentes configuran diferentes enfoques. Podríamos esquematizar de este modo esas diferencias: importancia individual (Elsinor), importancia social (Montreal), importancia económica o socioeconómica (Teherán, Tokio), importancia política (Persépolis, Nairobi).

La importancia atribuida a la alfabetización desde el punto de vista de la reflexión latinoamericana no difiere mucho de lo ya manifestado, aunque en algunos casos la adjetivación resulta más decidora.

Así vemos cómo el Seminario de Caracas (1948) considera al analfabeto funcional como persona que no puede considerarse como incorporada a la civilización y es incapaz de participar eficazmente en la vida nacional. Es evidente que con tal concepto de analfabeto, la alfabetización adquiere una gran relevancia para rescatar para la «civilización» a los individuos iletrados o para redimirlos de su ignorancia. Algo semejante, desde otro ángulo, expresa el Seminario de Petrópolis (1949). La alfabetización cobra una esperanzada importancia al declarar este Seminario que hay que combatir la miseria, la enfermedad y la inequidad social en la mente y en el corazón de los hombres a través de la educación. Considerando que la alfabetización está en la base de esos posibles programas educativos, y por otra parte, que el analfabetismo, según el Seminario, es un despilfarro de las energías latinoamericanas, un lastre para el progreso, un factor de desintegración nacional y una amenaza para la paz y la vida democrática de América, no cabe duda que las acciones alfabetizadoras tienen un sitio de preferencia y una fase importante de la educación para la rehabilitación de los iletrados.

Al considerar el pensamiento de la Conferencia de Caracas (1966), volvemos a encontrar la idea que elevar el nivel de instrucción de la población económicamente activa es contribuir al desarrollo económico. La alfabetización constituiría una buena inversión en la medida en que contribuya a satisfacer los objetivos de los planes de desarrollo. La importancia se genera, pues, por el mayor servicio que pueda facilitarle al ritmo de producción. Indirectamente

se beneficiarán también los propios alfabetizandos con el supuesto progreso socioeconómico.

Si bien la importancia de la alfabetización para los Seminarios de Quito (1969) y de La Habana (1972) apunta también hacia la funcionalidad y como integrante del desarrollo, se manejan aquí también los conceptos de interpretación crítica de la realidad e incorporación consciente y creadora a la vida nacional. Esto le da asimismo una relevancia a la alfabetización en una dimensión socio-política que hemos advertido en las reflexiones de Persépolis y de Nairobi. Con mayor precisión, el Simposio de Popayán (1973.) considera la lucha por la eliminación del analfabetismo como la lucha de la participación organizada, crítica, creadora y solidaria del pueblo. La alfabetización sería el primer paso de la participación del pueblo en el proceso de transformación social.

Al considerar las deliberaciones de los eventos circunscritos al Proyecto Principal, no dejan de llamar la atención las declaraciones tan significativas aplicadas a la educación y que por extensión pueden tocar el ámbito de la alfabetización. Se pregunta la Conferencia de México (1979), por ejemplo, si el sistema educativo no estaría favoreciendo la reproducción de estructuras socioeconómicas injustas. Afirma además, que la educación es un instrumento fundamental para alcanzar una sociedad más justa y la independencia política y económica. Y aquella frase singular: « Ninguna nación podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue su educación». Estas afirmaciones muestran claramente la importancia que tiene la educación para los participantes en estos eventos. Si agregamos el propósito que los anima de erradicar el analfabetismo de la Región en el curso del presente siglo, se nos revela mayormente el grado de relevancia que se le asigna a la alfabetización.

Para la Reunión de Santa Lucía, el analfabetismo es un atentado contra el derecho que asiste a todo ser humano de educarse. Agregando que no basta la acción alfabetizadora si no se dan igualdad de oportunidades reales de aprendizaje.

En suma, la importancia de la alfabetización sigue en su conceptualización una línea similar a la de los eventos extracontinentales analizados destacándose en cada caso un poco más por la tendencia a la adjetivación que acentúa la importancia.



### 1.3 Concepto de alfabetización.

Este tema ha sido de preocupación significativa en los encuentros presentados: Una afirmación general común a todos podría servirnos de punto de partida para el enfoque comparativo: la alfabetización es un instrumento y no un fin en sí misma. Pese a esta reiterada posición, la práctica educativa señala que, en algunos programas, la alfabetización es un proceso terminal, es decir, se orienta hacia una posición finalista.

A pesar del punto de partida común que hemos señalado, existen diferencias de enfoques que trataremos de precisar en la comparación. Entre los encuentros internacionales realizados fuera de Latinoamérica, la alfabetización funcional aparece como el concepto más manejado. Aunque explícitamente aparece este enfoque en la Recomendación 58 presentada al Congreso de Teherán en 1965, la concepción de funcionalidad la advertimos ya en la Conferencia de Elsinor (1949), aunque no referida a la alfabetización, sino a la educación de adultos en general; sin embargo, su aplicabilidad en cualquiera de los sectores de educación de adultos, hace válida su incorporación en la esfera de la alfabetización. Desde esta perspectiva, podemos hacer algunos señalamientos para precisar las diferencias y similitudes en vinculación con la alfabetización funcional.

Desde luego, la Conferencia de Elsinor aborda un actualizado punto de vista en la forma de concebir la funcionalidad. El centro de atención es el educando adulto. A partir de sus necesidades y de acuerdo a las urgencias de los programas de la comunidad se perfila el programa de actividades educativas. Se conjugan así los intereses, expectativas y necesidades del individuo con los de la comunidad. Observamos que, en este enfoque, la programación, además de ser participativa, apunta a la diversificación de sus contenidos atendiendo las diferentes instancias en que se van requiriendo los servicios educativos. En ciertas circunstancias será necesaria la alfabetización, en otras la capacitación en oficios o alguna instrucción en conocimientos específicos de salud o de legislación laboral, etc. Así, la flexibilidad le da un carácter peculiar a esta funcionalidad que no advertimos en el pensamiento de Montreal o en el de Teherán más concentrados en el desarrollo económico. En efecto, aunque la formulación de principios hecha por la Conferencia de Montreal conduce a que el educando adulto sea el sujeto de su educación, se pone el acento en las necesidades de los países en vías de desarrollo dentro del mundo concebido en constante evolución. Se pierde así en parte el equilibrio entre individuo y sociedad que había propiciado la Conferencia de Elsinor, para enfatizar la ur-

gente necesidad de adaptar al individuo a fin de que comprenda y opere en ese mundo de evolución constante.

Dentro de este contexto, la alfabetización surge como un instrumento para el desarrollo en general de la sociedad, como una forma de adquirir los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para adaptarse o integrarse a la comunidad nacional.

Como vemos, la funcionalidad en el sentir de la Conferencia de Montreal tiene un acento diferente al de Elsinor. Aunque en ambas la alfabetización obra como instrumento, la finalidad que se le asigna en cada una de las Conferencias permite un señalamiento diferente. Observamos, sin embargo, que ninguna de las dos Conferencias se sitúa en una concepción finalista de la alfabetización. Es decir, no centran la atención en la lectoescritura como proceso terminal. No se trata, pues, de leer y escribir sin considerar una etapa posterior.

La decisión de Elsinor aparece más participativa que la de Montreal. Pero en la medida en que nos acercamos a las deliberaciones de Teherán, el contexto de Elsinor se va empalideciendo más. El sentido de la funcionalidad propiciado en Teherán se vincula fuertemente al desarrollo. El instrumento de la alfabetización cobra sentido sólo en función de su aporte a la producción nacional. Desde esta perspectiva, se comprende mejor el carácter selectivo que propicia esta alfabetización funcional: en principio, para la población económicamente activa. Esta concepción que llegó a Teherán a través del Documento Base, se matiza un tanto en el Informe Final de dicha Conferencia. Sin perder de vista la funcionalidad al servicio del desarrollo impuesto por el progreso técnico y científico, pone en sordina el carácter economicista que se le propiciaría a la educación en general y a la alfabetización en particular. Un dejo de humanismo actúa como ingrediente nuevo de este concepto funcional y, en esa mezcla, un producto un tanto diferente se anuncia como resultante de las deliberaciones de Teherán. Si en el pensar del Documento Base hay una línea economicista, el Informe Final del Congreso de Teherán se ensambla en una perspectiva socioeconómica. Como vemos, el concepto de alfabetización, en este caso funcional, se perfila en una doble perspectiva y más lejos de Elsinor que de Montreal. Es evidente, pues, que la funcionalidad no ha sido interpretada en términos unívocos.

Para los participantes en la Conferencia de Tokio no pareció tan claro el subordinar al educando adulto a los mecanismos económicos del desarrollo, ni

tampoco el ingrediente humanista incorporado por Teherán. Cabe señalar en favor de Tokio que el carácter instrumental de la alfabetización y su concepto de funcionalidad permite integrar la alfabetización a cualquier programa educativo. El ángulo diferente desde el que se le enfoca genera un proceso más dinámico en la esfera de la alfabetización.

Ciertamente, el sentido de aplicabilidad de la alfabetización, la connotación de «integral» con que se le designa y la adaptación a programas de desarrollo más allá de lo puramente económico, marcan un estilo diferente de Teherán y de las otras dos Conferencias, aunque se deja traslucir una cierta similitud con la funcionalidad de Elsinor.

Por la vía de Tokio, se podría llegar también al señalamiento de que la alfabetización no podría ser concebida como un proceso terminal o cerrado en sí mismo ni como una campaña mundial o nacional, sino como un instrumento incorporado, como una pieza dentro del engranaje educativo. Es evidente que desde este punto de vista, Tokio debe más al concepto de funcionalidad de las deliberaciones de la Conferencia de Teherán que a las que podría brindarle Montreal o Elsinor. Desde luego que en la crítica al carácter economicista de la alfabetización funcional encuentran los participantes de la Conferencia de Tokio un camino para avanzar.

A decir verdad, la 13ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (1964) había propiciado un «programa quinquenal experimental de alfabetización» que sería previo al lanzamiento de una campaña mundial de alfabetización funcional. El Congreso de Teherán (1965) recibió el encargo de preparar esa campaña. El Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) se inscribe también dentro del concepto de alfabetización funcional y a la fecha de la Conferencia de Tokio, el PEMA había emprendido doce proyectos en diversos países dentro de esa concepción. Por otra parte, 17 Seminarios Operacionales (SEMOPS) había realizado el CREFAL en Latinoamérica antes de la Conferencia de Tokio, seminarios que estaban también inscritos en el concepto de alfabetización funcional. El sentido de la participación que llevan consigo estas actividades no son, sin duda alguna, originalidad de la Conferencia de Tokio. Más bien se podría decir que de esas experiencias y de la reflexión conjunta que se venía perfilando en la década de los 60, obtuvo Tokio el material necesario para precisar su concepto de alfabetización funcional, para encauzarlo por vías menos economicistas y para entroncarlo con las corrientes participativas. Ya hemos señalado anteriormente, que las Conferencias Internacionales en cierto modo oficializan lo que la praxis ha ido generan-

do. En este sentido, Tokio representa los puntos de vista de esa praxis de los educadores de adultos.

Ciertamente, el concepto de alfabetización funcional mantiene tanto en Teherán como en Tokio su vinculación con el desarrollo. El Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) que se extiende entre esos dos eventos tenía como finalidad el ensayar y aportar la prueba de las ventajas que ofrece la alfabetización desde el punto de vista económico y social. Especialmente se trataba de comprobar las relaciones entre la alfabetización de la población económicamente activa y el desarrollo del país. El carácter selectivo del criterio para precisar la población-meta resulta del mismo enfoque asignado a la finalidad de la alfabetización. Sin embargo, reiteramos que si bien ambos eventos conciben la alfabetización funcional en términos del desarrollo, el Congreso de Teherán enfatiza más esa vinculación especialmente orientando su acción hacia los analfabetos que trabajan en sectores productivos, en cambio la Conferencia de Tokio apunta también a despertar conciencia entre los adultos analfabetos para que puedan llegar a ser agentes activos en la construcción de una sociedad nueva y mejor; además de que la población meta para Tokio es más amplia abarcando a todos los analfabetos sin distinción, especialmente a los de los sectores marginales.

Pero lo que tal vez distingue con mayor precisión a la Conferencia de Tokio en relación con el concepto de alfabetización, es el considerar la alfabetización como un elemento integrante de toda educación de adultos. En esta línea, la alfabetización podría pensarse en términos de componente indispensable de cualquier programa educativo de adultos y no necesariamente como el comienzo de las acciones educacionales. Esto que podríamos llamar la omnipresencia de la alfabetización, cambia la dimensión de las posibles prácticas educativas con los adultos. De lo sustantivo, la alfabetización pasaría a lo adjetivo en la educación sin perder por ello su importancia. Tendría presencia necesaria por derecho propio en cualquier proyecto o programa con adultos analfabetos. El hilo conductor sería la capacitación requerida por los beneficiarios a la cual se engranaría la alfabetización en función de esa capacitación.

Claramente se establece así la diferencia de enfoque con la Conferencia de Elsinor. Para ésta, la alfabetización no sería necesaria para iniciar programas de educación de adultos, para Tokio es un componente indispensable de todo programa para adultos analfabetos.

Podemos colegir entonces, como lo dice el Simposio de Persépolis, que el concepto de alfabetización asociado al comienzo al mejoramiento directo de la productividad del trabajo, se fue ampliando para abarcar otras dimensiones vinculadas con la transformación de las estructuras socioeconómicas y con la participación de los beneficiarios en los procesos educativos.

El Simposio de Persépolis reconoce que los éxitos obtenidos en la alfabetización corresponden a las respuestas dadas a necesidades vitales inmediatas y a la participación efectiva en la construcción de la sociedad. La nota diferente que agrega Persépolis y que lo hace singular es la afirmación que enfoca la alfabetización en una dimensión política.

Al precisar que tanto la educación en general como la alfabetización en particular son actos políticos, lo que ha sido siempre una práctica inconfesada pasa a formar parte del concepto de alfabetización de una manera explícita y categórica. La supuesta neutralidad de la educación pierde su carácter mistificador y paladinamente se revela el encuentro con la auténtica realidad.

La conscientización que propicia el Simposio de Persépolis lo asemeja a las deliberaciones de Tokio sobre este tema y, por supuesto, distancia a ambos de los precedentes encuentros. El sentido de reconstrucción ya sea moral, o económico que formaron el entorno ideológico de esos eventos anteriores a Tokio y la reflexión freiriana de la conscientización unida a la praxis funcionalista de la alfabetización que recibieron la Conferencia de Tokio y el Simposio de Persépolis podrían deducirse de estas diferencias.

Ciertamente, Persépolis agrega una característica singular al concepto de alfabetización que no se advierte en las otras deliberaciones semejantes: la alfabetización como lectura del mundo y no simple lectura de palabras. Dentro de la diferenciación de conceptos, podría llamarse a esta alfabetización: conscientizadora o liberadora. Al margen de la mayor acentuación que hace Persépolis en el sentido de que la alfabetización podría llegar a ser catalizadora y conscientizadora de los cambios dentro de la misma sociedad reproductora del sistema, se advierte entre Tokio y Persépolis un común denominador al señalar que la alfabetización tendría valor de instrumento en cualquier situación educativa. El Simposio logra llegar aún más lejos al propiciar la acción a través de lo que podríamos llamar los espacios educativos dentro de cualquier sociedad. Estrategia esta que favorecería el establecimiento del germen de la educación liberadora.

Por su parte, la Conferencia de Nairobi (1976) se entronca con el concepto de alfabetización funcional agregando un matiz específico que surge de la reflexión más general sobre la educación de adultos; en efecto, ésta no podría ser realizada sin considerar no sólo el acopio de conocimientos, sino también la facilitación del acceso a un trabajo colectivo. La alfabetización en este esquema de pensamiento abarcaría el sector de desempleados y de adultos analfabetos sin oficio. Lejos está, pues, la atención selectiva y exclusiva a grupos económicamente activos.

En suma, Teherán, Tokio, Persépolis y Nairobi constituyen diferentes hitos en la reflexión sobre la alfabetización funcional. No obstante que el concepto de funcionalidad ya lo hemos advertido en Montreal y en Elsinor con sus características sui generis ya referidas.

En el ámbito de la reflexión latinoamericana sobre el concepto de alfabetización, advertimos en el Seminario de Caracas (1948) una estrecha vinculación con la educación fundamental. Línea esta que no se ve reflejada en los eventos extracontinentales examinados en este estudio. La alfabetización es una «asignatura» más dentro de los conocimientos básicos requeridos para este ideal de educación fundamental.

Dos nuevos adjetivos se incorporan al vocablo analfabeto: integral y funcional. No hemos encontrado esos términos en las deliberaciones de los otros eventos analizados con la connotación que aquí se les da. Sin embargo, según el pensamiento de este Seminario, al primero podríamos calificarlo como analfabeto absoluto y al segundo, como alfabetizado sin escolaridad.

En todo caso, la integración curricular de la alfabetización en la educación fundamental es una nota distintiva de este Seminario. El parentesco es más propicio con el Seminario de Petrópolis (1949). El sentido del valor de la escuela y, por ende, de lo escolarizado, ubica a estos dos Seminarios en una perspectiva diferente, sin parangón. El concepto de alfabetización se maneja aquí como una línea paralela dentro de un conjunto que constituiría la educación fundamental. Desde este punto de vista los componentes de esa totalidad no podrían considerarse como autónomos. Las campañas de alfabetización no podrían concebirse como procesos de lectoescritura, sino como procesos de educación fundamental en las que los mínimos indispensables para la educación de los adultos irían constituyendo un conjunto básico.

Si estos Seminarios conciben la alfabetización escolarizada, la Conferencia de Caracas (1966) entra en el esquema de la vinculación de alfabetización y desarrollo. El criterio funcional distancia a esta Conferencia de los dos Seminarios mencionados. El énfasis de esta Conferencia en el enfoque economicista reafirma empero la línea que atraviesa el Congreso de Teherán. La alfabetización como inversión y no sólo como consumo especialmente en los sectores activos de la economía concilian los criterios del concepto de alfabetización funcional considerada originalmente. En este sentido, esta Conferencia no hace avanzar más allá el primitivo concepto de alfabetización funcional.

El Seminario de Quito (1969), por su parte, ubica la alfabetización dentro de un proceso integrado de tres áreas educativas: educación básica, capacitación técnico-profesional, formación para la participación en la vida comunitaria y nacional. De tal modo que el conjunto de asignaturas que formaban un todo en la concepción de los Seminarios de Caracas (1948) y Petrópolis (1949), se ven reemplazadas aquí por las tres áreas integradas. Ciertamente que la mayor o menor presencia de contenidos no pierde de vista en unos y en otros eventos el concepto de integración. Podemos decir que desde ese contexto, guardan una especial similitud.

No obstante, si esto podría llamarse un reencuentro con el pasado en el Seminario de Quito, la interpretación crítica de la realidad y la incorporación consciente y creadora a la vida local y nacional que acompañan como componentes el concepto de alfabetización funcional anticipan las deliberaciones de la Conferencia de Tokio. Una línea común con Quito, Tokio y Persépolis podría establecerse en la aplicación del ingrediente conscientizador a la alfabetización funcional, conservando, por supuesto, los matices propios de cada evento.

La alfabetización en el sentir del Seminario de La Habana (1972) guarda estrecha relación con la continuidad de estudios. En una línea secuencias, la alfabetización tendría un carácter inicial que carecería de relevancia sin un proceso de seguimiento. Esta idea acompaña al concepto de analfabetismo como consecuencia del subdesarrollo. Y aunque se habla más bien de educación funcional, el contexto vincula estas deliberaciones con la alfabetización funcional incorporando los intereses del individuo y de la sociedad. Así los Seminarios de Quito y de La Habana tendrían sus puntos de contacto e integrarían sus reflexiones al patrimonio de la alfabetización funcional considerada como instrumento crítico de la realidad.

También el Simposio de Popayán (1973) inscribe sus deliberaciones en la concepción conscientizadora de la alfabetización unida a la concepción funcional orientada hacia la actividad laboral. La alfabetización como instrumento catalizador de los cambios sociales sigue aquí la línea de pensamiento que hemos advertido en el Seminario de Quito (1969). Lo interesante de Popayán es el reconocimiento de la disminución del interés por los programas de alfabetización y el propiciar una alfabetización apropiada y específica para el sector popular.

No se advierte en las tres Reuniones Intergubernamentales (México 1979, Quito 1981, Santa Lucía 1982), que se inscriben en el marco del Proyecto Principal, alguna reflexión sobre el concepto de alfabetización. El objetivo de erradicar el analfabetismo antes del año 2,000 ocupa la atención preferencial de los participantes en esas reuniones. No tendríamos entonces en este rubro, de material elaborado para compararlo con los otros encuentros. No obstante, las declaraciones sobre la educación en general, podrían servir de base para pensar conceptos analógicos para el caso de la alfabetización. La urgente necesidad de intensificar la acción educativa como condición necesaria para lograr un auténtico desarrollo, según el sentir de estas Reuniones, vincula educación y desarrollo en la búsqueda de una independencia política y económica. Es evidente que si ponemos en la base de esa educación la acción alfabetizadora, ésta debería compartir esa misma vinculación dentro del nivel que le corresponde asumir. Si agregamos que en la línea de pensamiento de esas Reuniones está el interés por orientar los sistemas educativos conforme a los imperativos de la justicia social y del fortalecimiento de la conciencia, participación, solidaridad y capacidad de organización principalmente entre los grupos marginados, nos encontramos en el franco camino abierto por la alfabetización funcional concebida dentro de un marco conscientizador. En este sentido, estas tres Reuniones asemejan sus puntos de vista a la trayectoria funcional que hemos venido examinando.

No podríamos dejar de reconocer, sin embargo, que los conceptos de solidaridad y de capacidad organizativa aplicados al campo educativo y por extensión a la labor alfabetizadora, confieren al concepto de alfabetización funcional una promisoriosa dimensión. No cabe duda que estas deliberaciones abren nuevos espacios educativos por donde la educación popular pudiera ir generando nuevas acciones educativas. Más aún cuando la Reunión de Santa Lucía siguiendo la línea de Persépolis, considera el analfabetismo como efecto de otros procesos socioeconómicos y políticos y postula el cambio estructural de la sociedad como medio para erradicar el analfabetismo.



En términos generales, el concepto de alfabetización se ha ido forjando en un contexto funcional moviéndose esta funcionalidad desde un estrecho contacto con el desarrollo económico hacia dimensiones sociales, culturales y políticas. Desde la alfabetización al servicio del desarrollo hasta la alfabetización al servicio de los marginados para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada.

La alfabetización concebida en términos de la educación fundamental deja transcrito su pasaje por la educación de adultos sólo en dos de los eventos analizados y que corresponden a las deliberaciones latinoamericanas. La alfabetización funcional en cambio gana amplio terreno en todas las otras deliberaciones enriqueciendo su concepto a través de los diversos enfoques propuestos.

#### 1.4 Alfabetización en lenguas locales.

Explícitamente no se advierte en la Conferencia de Elsinor ni en la de Montreal alusión alguna a este tema. Sin embargo, desde el contexto de ambas, pueden inferirse dos posiciones que bien podrían ser complementarias. Para las deliberaciones de Elsinor no tendría mucho valor la discusión sobre alfabetizar o no en lenguas locales, puesto que se sitúa en un plano diferente: las comunidades pueden aprender mucho a través de medios visuales y orales de comunicación, no es indispensable la alfabetización para iniciar programas de educación de adultos.

Si se realizan acciones educativas en una comunidad, la comunicación podría ser oral, según el sentir de la Conferencia de Elsinor, y podría inferirse que la lengua sería la local ya que no sería necesaria la alfabetización previa, a menos que se piense en enseñar oralmente la lengua oficial primero, lo que sería contradictorio con el espíritu de la Conferencia de Elsinor.

Por otra parte, para la Conferencia de Montreal, uno de los objetivos de la educación de adultos es conservar y reforzar lo mejor de la cultura tradicional de cada país. Es evidente que si se inician acciones educativas a través de la comunicación oral, el señalamiento de la Conferencia de Montreal en el sentido de estimular el incremento del patrimonio cultural autóctono vendría a complementar la reflexión de Elsinor. En efecto, rescatar y desarrollar los valores culturales originarios a través de la comunicación oral con las propias comuni-

dades tendría que ser en la lengua local de cada comunidad, puesto que uno de los valores de mayor identidad étnica es precisamente el lenguaje.

Sobre la base de estos señalamientos, pudo haber trabajado el Congreso de Teherán para optar en forma clara y precisa por el empleo de las lenguas vernáculas para la alfabetización como lo hizo la Conferencia de Tokio, sin embargo, llevado por un eclecticismo acomodaticio llegó el Congreso de Teherán a la conclusión de que este problema de la lengua debería ser manejado por los gobiernos respectivos tomando en cuenta el costo, la unidad lingüística, las ventajas pedagógicas y las dificultades en los estudios lingüísticos que habría que hacer con las lenguas de tradición oral. Sin duda que las dos Conferencias precedentes aportan un mayor apoyo a la educación indígena. A decir verdad, empero, como ellas enfocan el problema desde la educación de adultos en general y no desde la particularidad de la alfabetización, dejan sólo principios generales que bien pueden interpretarse en favor de la alfabetización en la lengua materna, pero que las Conferencias no explicitan. El Congreso de Teherán en cambio, abocado a definir su posición al respecto en una acción bien contingente como es la alfabetización, aunque reconoce la ventaja de la lengua materna, prefiere dejar la responsabilidad de la opción a los respectivos gobiernos, pero deja una apertura al problema en favor de las lenguas autóctonas escritas con mayor número de hablantes.

No es este en cambio el Criterio de la Conferencia de Tokio (1972). Lo que significó una postura intermedia en el Congreso de Teherán, constituye una posición radical en la de Tokio. El señalamiento de la conveniencia de llevar a cabo la alfabetización en lenguas locales contrasta con las reticencias de Teherán. Y aunque la Declaración de Persépolis (1975) no entra de lleno en este tema, deja entrever una inclinación por la lengua local cuando declara que es necesario que los alfabetizadores deben ser reclutados del mismo medio cultural de los alfabetizandos. Para Persépolis la base fundamental de la acción alfabetizadora es el diálogo creador sobre la realidad circundante. (Y ciertamente sería más significativo si este diálogo se realizará en la lengua de los participantes).

Pero donde ya no cabe dudas de una franca entrada a un abierto camino por el empleo de la lengua materna es en la Conferencia de Nairobi (1976). Como sabemos, esta Conferencia orienta sus deliberaciones en la esfera de la educación de adultos y sus conclusiones tienen mayor alcance que las referidas a la simple alfabetización. Por eso es bastante significativo para el tema que nos ocupa el encontrar una afirmación taxativo en la Conferencia 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». Es evidente que después de estas declaraciones no cabría una regresión a un debate que parecería superado dentro de las reflexiones sobre la educación de adultos. Más bien sería motivo de buscar la implementación y la operacionalidad de estos enfoques. Más allá de la lengua, empero, existe aún el vacío del currículum propio de la educación indígena. Siguiendo el tenor de la Conferencia de Elsinor (1949), los programas de adultos deberían tomar en cuenta las necesidades y aspiraciones características de cada grupo, de cada comunidad local o nacional. Las comunidades y los individuos beneficiarios deberían, pues, contribuir a definir esos programas.

En suma, a excepción del Congreso de Teherán que no niega la ventaja del empleo de la lengua materna, pero sí se muestra reticente en la utilización generalizada de la misma, los demás eventos analizados siguen una línea favorable a las lenguas locales. Desde el nivel general que advertimos en Elsinor y Montreal, y de la inferencia de la dialogicidad de Persépolis, hasta la decidida preferencia por la lengua materna en la alfabetización que notamos en Tokio y su ampliación a toda la educación de adultos en Nairobi, un común denominador se deduce en la reflexión de los eventos internacionales que hemos examinado. Ahora bien, observemos la trayectoria que nos muestran las deliberaciones del pensamiento latinoamericano en los encuentros que son objeto de este estudio.

Para el Seminario de Caracas (1948), las lenguas diferentes son un obstáculo para el desarrollo educativo. De tal modo que la alfabetización en lengua materna constituye sólo un medio para lograr posteriormente la castellanización. Enseñar a las comunidades indígenas en su propio idioma no significa una defensa de la lengua autóctono, sino una forma indirecta de penetración cultural de la sociedad global.

La misma línea de pensamiento sigue el Seminario de Petrópolis (1949) y en parte la Conferencia de Caracas (1966). La alfabetización en lengua materna es concebida como un instrumento de comunicación y de transición a la lengua nacional. El centro de interés no se encuentra en la lengua autóctono sino en la oficial. Sin embargo, la Conferencia de Caracas (1966) se interesa además por la conservación de las lenguas autóctonas para evitar su desaparición y la consecuente pérdida de valores tradicionales. En sí esto podría

constituir una diferencia notable de no mediar la declaración de la misma Conferencia al referirse al tema: «La educación de estos grupos debe iniciarse en su lengua vernácula como instrumento de comunicación y de transición a la lengua nacional, de acuerdo con los objetivos de cada programa y con el sistema educativo del país.

Lo anterior tendría entonces interés desde el punto de vista de la filología y de la antropología, pero no de la alfabetización. La lengua vernácula sería un medio o puente para enseñar el español u otra lengua oficial. Este procedimiento que ha recibido el nombre de método indirecto, en relación al directo que sería la castellanización o portuguización refleja el etnocentrismo cultural de las sociedades globales tanto o más que la castellanización. El carácter de puente hacia la lengua oficial desvirtúa la posible valorización de las culturas autóctonas que pudiera hacerse a través de la alfabetización en lengua materna.

Más explícito partidario de la castellanización y del método indirecto de enseñanza del idioma oficial, se muestra el Seminario de Quito (1969) al considerar que «las lenguas autóctonas deben utilizarse como medio de transición si en tales grupos monolingües la castellanización fuera un objetivo sólo posible a largo plazo.

Por su parte, el Simposio de Popayán (1973) manifiesta ciertas reservas a la alfabetización en lenguas indígenas para evitar el aislamiento de los grupos étnicos.

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 una tendencia constante se advierte: 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 también toda la educación indígena en lengua materna como forma de desarrollar la cultura autóctona. Con el especial señalamiento del Proyecto Principal que va más lejos que Tokio y Nairobi: enseñar también a los mestizos las lenguas indígenas como medio de comunicación y de respeto por las culturas tradicionales.

### 1.5 Estrategias de alfabetización,

Este tema ha suscitado el interés prácticamente de todos los eventos que hemos examinado. A partir de la importancia que se le asigna a la alfabetización, se buscan formas y procedimientos para lograr la eliminación del analfabetismo. Aunque algunas formas estratégicas son coincidentes y diríamos reiterativas, hay otras que constituirían aportes interesantes en una política de estrategias de alfabetización.

Desde luego, el planteamiento de la Conferencia de Elsinor relativo a que la alfabetización no es indispensable para iniciar programas de educación de adultos y que bien podrían practicarse esos programas por la vía de la comunicación oral y audiovisual, parece una estrategia válida que no ha tenido repercusión en las deliberaciones de los restantes encuentros internacionales. Es evidente que la necesidad de alfabetizar surge más como una bandera de lucha de carácter electoral o como orgullo nacional o como búsqueda de identidad nacional o de reivindicación social o como cualquier otro propósito no deliberadamente explicitado, que como necesidad de los propios analfabetos. Desde esa perspectiva, la voz de Elsinor no parece muy motivadora. En cambio, los llamados de Montreal para realizar vastas campañas de eliminación del analfabetismo resuenan en mayor concordancia con los propósitos de la sociedad global. Por la vía de buscar fórmulas de erradicación del analfabetismo se anuncian las estrategias propuestas por los eventos analizados.

La corriente de Montreal no ha perdido su caudal. Aunque la práctica de las campañas no ha dado los resultados esperados en las sociedades donde se manifiestan cambios estructurales, el interés por liquidar el analfabetismo cobra renovado ímpetu especialmente con la actual vigencia del Proyecto Principal. No está, pues, en juego la necesidad o no de la alfabetización. Las cifras alarmantes del crecimiento del analfabetismo mundial canalizan los esfuerzos en la búsqueda de estrategias para detenerlo o como dice Montreal: «Adoptar medidas eficaces para eliminar lo más pronto posible la ignorancia en el mundo».

La Conferencia de Montreal entra de lleno en el tema de las estrategias y propone campañas financiadas por los países más favorecidos económicamente, la creación de un cuerpo de trabajadores voluntarios anuales, la organización de seminarios regionales de sensibilización y búsqueda de soluciones, la creación de un fondo especial de alfabetización con el sistema escolar vigente de tal modo que se ataque el problema por dos frentes simultáneos: los adultos y los niños.

No deja de ser importante el que la Conferencia de Montreal considerase las campañas como una etapa de un proceso más amplio. En este contexto, la campaña de alfabetización debería acompañarse de acciones educativas previas y posteriores. Por otra parte, dentro de la estrategia de una campaña de alfabetización, Montreal considera de gran valor estratégico también la motivación del mismo proceso ya sea desde un punto de vista económico, cultural o religioso.

No habría paragón posible entre la Conferencia de Elsinor y la de Montreal, puesto que estarían en enfoques diferentes respecto a la alfabetización. Más puntos en común tiene Montreal con los otros eventos. En efecto, también el Congreso de Teherán aboga por una estrategia de erradicación del analfabetismo que involucró a niños y adultos.

En la articulación de la alfabetización al desarrollo se genera una diferencia de Teherán con Montreal. Para aquél son más importantes los programas sostenidos y metódicos que las campañas. Aunque en el pensar de Montreal no estaría el concepto de una acción rápida y masiva exclusivamente, ya que la campaña es parte de un proceso más amplio. La selectividad propiciada por Teherán, empero, aleja un tanto el propósito de Montreal.

Teherán, sin embargo, va más allá de Montreal al pensar en una estrategia de programas diversificados según los diferentes niveles de desarrollo y situaciones socioculturales de la población meta. Es evidente que el principio de funcionalidad cobra valor en la génesis de esta estrategia, que no encuentra cabida en el pensamiento de Montreal por el mayor interés de ésta centrado en la necesidad de procurar una cultura general para comprender y operar en un mundo en constante evolución.

Algunos puntos de encuentro entre ambos eventos los asemejan más entre sí, tales como el incentivo de mantener el salario a los trabajadores analfabetos durante las horas que se dediquen a su alfabetización o la necesidad de crear un ambiente motivador para las acciones alfabetizadoras. Aunque es más explícito el Congreso de Teherán para impulsar actividades que promuevan un clima de motivación. No sólo enuncia su importancia, sino que propone medidas concretas: el empleo de los medios de comunicación masiva, las jornadas informativas de alfabetización, la creación de comités de personas eminentes que motiven las acciones, la incorporación de las fuerzas organizadas de la comunidad y de voluntarios, la motivación directa a los propios analfabetos, la emisión de sellos de correo, la realización y difusión de estudios de la realidad para destacar situaciones-tipo, la divulgación de directorios de personas calificadas en el ámbito de la alfabetización.

Semejante a los voluntarios anuales de alfabetización, propiciados en Montreal, el Congreso de Teherán propone el establecimiento de un servicio social nacional. Y siguiendo la línea de lo encomendado al Congreso, éste aprueba el Programa Experimental Mundial de Alfabetización que pondría a prueba el valor de las estrategias sugeridas. En esto, la Conferencia de Montreal no contó con una tarea específica encomendada y sus alcances son más bien generales.

Las aportaciones de Teherán en el tema de las estrategias incluyen formulación de un plan de acción en 7 fases para las actividades de alfabetización, preocupación que no advertimos en los otros eventos analizados.

Por otra parte, si la Conferencia de Montreal proponía un financiamiento de parte de los países más favorecidos económicamente, el Congreso de Teherán sugiere dedicar parte de los presupuestos militares para la alfabetización además de la ayuda financiera del sector público y privado de las empresas y de la estabilización de los precios de las materias primas. Es evidente

que el Congreso de Teherán penetró más deliberadamente en el señalamiento de estrategias que la Conferencia de Montreal.

Las deliberaciones de Tokio (1972) al respecto podrían resumirse en estas sugerencias: movilización de voluntarios para trabajar en programas de alfabetización en los que cada persona enseña a otra, difusión y gestión de la alfabetización funcional a través de Centros Regionales de Educación de Adultos, campañas para la eliminación del analfabetismo, realización de acciones en el marco del Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA). La proposición de movilizar voluntarios tiene cierta similitud con lo ya propuesto por la Conferencia de Montreal y el Congreso de Teherán. Sin embargo, la fórmula de enseñanza «uno con uno» difieren de aquellos planteamientos estratégicos. Tampoco la hemos advertido en los demás eventos analizados, aunque suponemos ha sido prestada a la Conferencia de Tokio por la práctica conocida del método Laubach. Los otros señalamientos estratégicos de Tokio se inscriben en la línea de la alfabetización funcional, especialmente la difusión de este tipo de alfabetización mediante los Centros Regionales de Educación de Adultos, y las campañas para eliminar el analfabetismo.

Por lo que respecta al Simposio de Persépolis (1975), los participantes en vez de preparar un listado de estrategias prefieren ir más a fondo en el problema y cambiar radicalmente el enfoque. Se establecen nuevos criterios para definir las posibles estrategias. En este sentido constituyen estas deliberaciones una interesante aportación a la educación de adultos en general y a la alfabetización en particular. En efecto ya en la Conferencia de Tokio se había dicho 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 y políticas. El deber de los educadores de adultos es reconocer y proponer esas reformas.

El Simposio de Persépolis establece, por su parte, categóricamente que cualquier tipo de estrategia no podrá ocultar que aparezca ya sea como «un factor de acompañamiento y de refuerzo de un proceso revolucionario, ya sea que ayude a preparar y que favorezca cambios socioeconómicos y socioculturales más o menos radicales, o bien que contribuya a modificar la relación de fuerzas en el seno de una sociedad en vías de cambio, o sencillamente que aparezca como un factor del mantenimiento del statu quo». Más explícitamente que Tokio, el Simposio logra precisar que la alfabetización no



puede considerarse como políticamente neutra. A partir entonces del enfoque político que se le dé a la alfabetización, se generarán las posibles estrategias. Por eso es que el Simposio prefirió más bien precisar las estructuras favorables o desfavorables a la realización de proyectos de alfabetización. Desde esta perspectiva, los espacios educativos, las acciones a través de organizaciones no gubernamentales, la participación de la población y las orientaciones metodológicas hacia la «lectura del mundo» en la alfabetización constituirían procedimientos estratégicos para lograr una situación interesada «no sólo en el crecimiento de la producción, sino también en la transformación de las relaciones sociales e incluso ser un elemento capaz, a largo plazo, de influenciar el propio poder político.

Ciertamente la ideología de la esperanza, como se le ha llamado al convencimiento de generar de la propia sociedad reproductora una nueva sociedad, orienta las estrategias de alfabetización dentro de la educación liberadora. Como vemos, la apertura de Tokio al plantear la dialéctica educación-sociedad, encuentra en Persépolis un deliberado propósito de marcar una nueva senda; la educación oficial difícilmente ha intentado incursionarla en el contexto latinoamericano de sociedades ajenas a cambios estructurales.

La formulación de estrategias presentadas por el Congreso de Teherán contrasta con los señalamientos ideológicos de Persépolis. No cabe duda que aquél se mueve más en el contexto de la educación oficial y desde allí procura plantear alternativas viables. No es el mismo ángulo de percepción del problema en el caso del Simposio de Persépolis. Este enfoca su atención en los intersticios o en lo que podríamos llamar los espacios educativos que permiten las contradicciones de los sistemas y desde allí propicia las acciones estratégicas. Así se comprende la participación creativa de la población en lo que llama Persépolis la civilización sinfónica en contraposición a la civilización hegemónica de la educación oficial. También se clasifica la preferencia por buscar caminos a través de las organizaciones no gubernamentales. Esta nueva dimensión anuncia, pues, el desarrollo de una diferente corriente educativa que podría encauzarse en la praxis de la educación popular.

Por otra parte, un alcance de puntos de vista entre Elsinor y Persépolis lo constituye la singular afirmación: «ya no es necesario dominar el lenguaje escrito para dialogar» que recuerda aquella otra de «no es necesario esperar que sepan leer y escribir para iniciar un programa de educación de adultos»». Por esa vía, quizás si la alfabetización considerada como prioritaria en los diferen-

tes eventos examinados pudiera encontrar un lugar más adecuado dentro de la educación de adultos.

Es interesante también destacar que la Conferencia de Elsinor (1949) encuentra eco en la de Nairobi (1976) cuando en ambas podemos hallar similar proposición: la educación está en función de las necesidades, intereses y expectativas de los beneficiarios. El centro de gravitación no está en el desarrollo económico, sino en el sujeto de la educación. Las estrategias visualizan ese interés, y por lo que respecta a la Conferencia de Nairobi ésta propicia una alfabetización que facilite al educando el acceso al trabajo, una educación de adultos que favorezca la asistencia incluso intermitente a las actividades educativas, el empleo de parte de la jornada de trabajo para participar en programas de educación (medida que concuerda con las aspiraciones de Montreal y de Teherán), junto con una serie de franquicias otorgables a los adultos que estudien, tales como: ajuste de horarios, licencias, reconocimiento de la competencia adquirida, becas de estudio, gratuidad de la educación, ventajas económicas.

En suma, cada uno de estos eventos internacionales contribuye a forjar una serie de estrategias cuyo conjunto proporciona un acopio variado y rico en posibilidades. No obstante, la posición del Simposio de Persépolis marca un cruce de caminos significativo para definir estrategias para la educación de adultos en general y para la alfabetización en particular.

Tanto el Seminario de Caracas (1948) como el de Petrópolis (1949) fijan una posición estratégica que ha venido siendo una línea reiterada hasta en los eventos vinculados con el Proyecto Principal: combatir el analfabetismo en los niños y en los adultos. Tal vez el mérito de estos dos seminarios sea el haberse anticipado al mismo acuerdo adoptado por la Conferencia de Montreal en 1960. Para el Seminario de Caracas (1948) no basta una campaña de alfabetización si no va aparejada con una política agraria y una ampliación de la escuela rural. Incluso la estrategia de la campaña intensiva más que la extensiva se adelanta en varios años a la estrategia similar que propusieran los seguidores de la alfabetización funcional. Con singular claridad el Seminario plantea también algunas medidas conducentes a crear conciencia pública a través de los medios de comunicación masivos y que el Seminario de Petrópolis (1949) encauza hacia una movilización popular. Como el de Caracas, este Seminario se orienta hacia una estrategia intensiva más que extensiva combatiendo el analfabetismo de las poblaciones urbanas y prefiriendo dentro de éstas los grupos de personas pertenecientes a un mismo oficio. Como se puede

colegir, los gérmenes de selectividad se hacen presentes a tal punto que al introducirse más tarde la alfabetización funcional encontró terreno bastante abonado.

No deja de ser innovador y actual la proposición del Seminario de Caracas (1948) compartida, por el de Petrópolis (1949) sobre las asociaciones y los centros cívicos. Por una parte, la agrupación de las organizaciones de base o asociaciones cívicas y por otra los locales comunitarios o centros cívicos que en expresión del Seminario de Caracas constituirían «la escuela primaria de la democracia».

En la esfera de las deliberaciones de los demás eventos analizados, no hemos encontrado nada semejante, por lo que podríamos rescatar para estos dos Seminarios la originalidad de esa estrategia. Aunque ambos Seminarios tienen esos puntos en común, el de Petrópolis hace algunos avances en la estrategia de sensibilización a la opinión pública proponiendo un servicio especial de relaciones públicas encargado de motivar a personalidades y entidades. Dos medidas inusitadas en las otras deliberaciones realzan la singularidad de este Seminario: la alfabetización como uno de los objetivos de la instrucción militar y la sugerencia de proponer un currículo sobre educación de adultos en la formación de los sacerdotes rurales.

También está presente la idea de la descentralización administrativa y de la nuclearización de la población analfabeta que son objetos actualmente de favorable acogida en las reflexiones de los educadores de adultos.

La alfabetización funcional propiciada en la Conferencia de Caracas (1966) constituye en sí misma una estrategia y que por lo demás ya forma parte de la corriente observada en el Congreso de Teherán. Por eso el señalamiento de establecer sectores prioritarios y no masivos, de seleccionar los sectores laborales de más rentabilidad y de trabajar en forma intensiva más que extensiva. Sin duda que la idea de ubicar proyectos pilotos estratégicos está también en la tónica de los procedimientos seguibles en la alfabetización funcional. Además, similares recomendaciones a las señaladas por el Congreso de Teherán, se advierten en la Conferencia de Caracas (1966) en el sentido de procurar que la alfabetización se haga en las horas de trabajo, y que se reconozca una mejor remuneración para los trabajadores que se alfabeticen.

Como en el Seminario de Petrópolis, se dejan sentir en la Conferencia de Caracas (1966) las dificultades de las estructuras administrativas, por lo que

una semejante recomendación estratégica se propone: «establecer variados órganos de coordinación, como Juntas, Comités organizados a nivel del país, de la región y de la localidad» aunque aglutinados por un organismo centralizador a nivel nacional.

Un avance en relación a anteriores deliberaciones significa el interés de la Conferencia por estimular la educación de adultos mediante medidas jurídicas colaterales relacionadas con los sectores de la producción que favorecieran las acciones educativas.

Si el Congreso de Teherán propone la estabilización de los precios de las materias primas para financiar los programas nacionales, el Seminario de Quito prefiere mejorar las materias primas exportables, además el establecer políticas impositivas de redistribución de la riqueza e incremento de los presupuestos de educación. Ciertamente, de esas medidas la que se refiere a las políticas de impuesto podría ser innovadora dentro de las deliberaciones sobre el tema, puesto que es aspiración común el poder contar con un mayor presupuesto de educación; y lo seguirá siendo mientras no se disponga de los recursos necesarios y suficientes para poner en marcha actividades educativas.

Como en el Seminario de Quito, en el de La Habana (1972) se pretenden integrar los intereses del individuo y de la sociedad vinculando el hombre al trabajo. En la misma línea de la alfabetización funcional opera este Seminario, sin embargo, prefiere usar la expresión «educación funcional» que amplía más el concepto aplicándolo a todas y cada una de las acciones emprendibles en educación. Además, parte del considerando que el analfabetismo es consecuencia del subdesarrollo y no viceversa, por lo que las estrategias estarán en consonancia con ese enunciado. El ataque frontal no se debe hacer, pues, al analfabetismo, sino al subdesarrollo que lo genera. La educación funcional de adultos se desarrollará «en el marco de una sociedad cuya estructura y cuyas realizaciones super-estructurales faciliten el pleno desarrollo de la personalidad humana.

La Conferencia de Tokio (1972) y el Simposio de Persépolis (1975) de una parte, y el Seminario de La Habana (1972) y el Simposio de Popayán (1973) por otra, estrechan sus puntos de vista en el señalamiento de que la alfabetización o la educación en general pueden constituir un elemento catalizador de posibles cambios estructurales. En este contexto, la estrategia de conscientización cobra significativa importancia en sociedades donde las estructuras socioeconómicas parecen impermeables.

Es interesante rescatar del Seminario de La Habana el concepto ecológico de la educación y que podríamos llamar los puntos de encuentro o lugares donde el hecho educativo se da en situaciones determinadas. El aprovechamiento de esos espacios y tiempos educativos significa sin duda una serie de posibles estrategias en el quehacer cotidiano. Aunque este Seminario sólo enuncia el camino, el avanzar por él puede proyectar ilimitadas consecuencias. En cierta medida, Persépolis y La Habana logran asomarse al mismo fenómeno dejando la posibilidad de encarar acciones educativas en ese contexto.

Ya lo han señalado los eventos en referencia que la educación por sí sola no resuelve el problema del desarrollo. También que la educación debe estar vinculada al desarrollo y ser un elemento acelerador de los procesos de cambio. Estos puntos de convergencia podrían constituir una unidad ideológica dentro de la serie de eventos internacionales analizados. Las estrategias parten también de la validez de estos enunciados.

En la Declaración de México (1979) se advierte una estrategia semejante a la que se ha venido reiterando en otros encuentros: ampliar los servicios educativos para lograr la escolarización plena de todos los niños y la erradicación del analfabetismo de los adultos antes del año 2,000. La doble perspectiva de acción niño-adulto es ya patrimonio común de las deliberaciones. La ampliación de los servicios educativos será también una aspiración constante de las reflexiones dentro del marco del Proyecto Principal. Aunque la Reunión de Santa Lucía es más radical al propugnar la transformación global de la sociedad como un medio para erradicar el analfabetismo.

Uno de los intereses de la línea de alfabetización funcional pone el acento en considerar la educación como parte integrante de las políticas de desarrollo, no está ausente este mismo pensamiento en las deliberaciones que se inscriben en el Proyecto Principal.

La estrategia selectiva de atender a la población económicamente activa que se observa en la tradición del Congreso de Teherán, en el sentir de la Declaración de México y de la Reunión de Santa Lucía, se cambia por una estrategia al servicio de las necesidades de los grupos menos favorecidos y con la participación de la misma población meta. Es esta una línea de pensamiento que ya la Conferencia de Tokio la fue legando a la posteridad.

Lo innovador en el esquema del Proyecto Principal es el respeto irrestricto a la decisión e interés de cada país para realizar las acciones educativas suge-

ridas por el Proyecto. Es esta una estrategia diferente a la desarrollada con el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA). Se espera ahora que cada Estado Miembro establezca sus prioridades y sus campos de acción dentro de los objetivos del Proyecto. Más aún la Reunión de Santa Lucía aboga porque también los propios pueblos tengan la voluntad política por llevar a cabo el Proyecto Principal.

Se establece también una vinculación entre educación y trabajo, pero insistiendo en el hombre como centro del desarrollo y en un tipo de educación para el pleno empleo. Ya desde el Seminario de Quito (1969) se viene reflexionando sobre estos planteamientos y la Reunión de Quito (1981) no hace más que hacerlos suyos en sus deliberaciones. Asimismo el concepto de participación de la comunidad en su propia educación, la descentralización administrativa, el respeto por la identidad cultural de cada pueblo son procedimientos y normas de acción que ya se advierten en anteriores encuentros.

Una aspiración muy sentida por muchos educadores de adultos es la eliminación de la dependencia científica y tecnológica con respecto a los países desarrollados. La Reunión de Quito logra satisfacer por lo menos en la declaración oficial este sentido interés. Si esto logra concretarse en acciones estratégicas, nuevos enfoques podrían generarse en la educación de adultos. La tecnología apropiada, la intermedia o la de la escasez podrían hacer su entrada más decidida en las esferas de los documentos oficiales.

El mismo espíritu del Proyecto Principal espera que nuevas estrategias se generen en cada pueblo como respuesta a la tarea de eliminar el analfabetismo antes del año 2,000. En este sentido la Reunión de Santa Lucía (1982) reitera la necesidad de que cada país actualice sus planes nacionales de acción y que identifiquen estrategias de acción para cumplir los objetivos. Desde esta perspectiva, el Proyecto Principal está sujeto, en su proyección, a las voluntades políticas latinoamericanas. En suma, la trayectoria de las estrategias ha seguido el curso natural de la praxis educativa de la Región. Podríamos decir que los diferentes eventos se han ido inscribiendo en las diversas corrientes de pensamiento por las que ha ido pasando la concepción de la alfabetización.

## 1.6 Alfabetizadores.

Diferentes tipos de alfabetizadores se han ensayado en las actividades de alfabetización en Latinoamérica y el abanico de posibilidades desplegado viene a coincidir con las recomendaciones de los participantes en los diversos eventos internacionales, aunque algunos de estos no se refieren exclusivamente a los alfabetizadores.

Si ampliamos la base de análisis más bien hacia los educadores de adultos, la Conferencia de Elsinor muestra cierta inclinación a destacar la importancia del líder comunitario. La experiencia ha mostrado la eficiencia de este educador y por lo que toca a la alfabetización, el líder de la comunidad ha sido una piedra angular para el éxito en muchas empresas.

En la Conferencia de Montreal, vemos la aparición del voluntario que tanta importancia ha ido cobrando en las campañas o programas de alfabetización. A decir verdad, esta Conferencia precisa más bien la creación de cuerpos voluntarios anuales que consagren parte de su tiempo no sólo a la lucha contra el analfabetismo, sino también a la lucha contra la miseria y la enfermedad. Es decir, para la Conferencia, el rol de este voluntario tendría un mayor alcance que un simple voluntario de alfabetización.

Si bien es cierto que este tipo de educador se advierte también en otros eventos como lo señalaremos más adelante, la Conferencia de Montreal puede vanagloriarse de que en ninguno de los otros encuentros analizados podríamos hallar la recomendación de transformar los dirigentes políticos en educadores de adultos en los países independizados. A decir verdad, es una práctica educativa normal en las circunstancias históricas de apertura, pero no se halla consignado este educador en los documentos de estos foros internacionales a excepción de la Conferencia de Montreal. Aunque la Conferencia de Tokio recomienda reclutar los líderes locales, no alude a su condición de dirigentes políticos.

Siguiendo la huella del personal voluntario, el Congreso de Teherán propone personas de buena voluntad como alfabetizadores como también lo hace la Conferencia de Tokio, ampliando además ambos eventos este cuadro con personal especializado con conocimientos teóricos y prácticos, es decir, los maestros de talleres o supervisores de obras que en el caso de la alfabetización funcional estarían en mejores condiciones para amalgamar los contenidos del oficio con la alfabetización.

Desde luego que los maestros de escuela, los profesionales en general son considerados en la lista de alfabetizadores tanto en el Congreso de Teherán como en la Conferencia de Tokio. Agreguemos para el primero, los estudiantes de secundaria, y para la segunda, los recién alfabetizados. El Congreso de Teherán, no obstante, es categórico en declarar que algunos gobiernos se muestran reticentes en considerar al maestro de escuela como alfabetizador, y se declara partidario de poder contar algún día con personal docente especializado en alfabetización trabajando a tiempo completo. No deja de incluir en la lista de alfabetizadores al personal del ejército lo que no advertimos en el cuadro de alfabetizadores de estos eventos internacionales extracontinentales. La experiencia irania induce al Congreso de Teherán a proponer este personal alfabetizador que en Latinoamérica ha cubierto algunos sectores de los programas de alfabetización.

Es interesante cómo el Simposio de Persépolis (1975) acentúa el reclutamiento de alfabetizados en el mismo medio cultural de los analfabetos. Observemos esta categoría de alfabetizadores de extracción comunitaria que va desde el líder comunitario (Elsinor), el dirigente político (Montreal), el dirigente local o el mismo neoalfabetizado (Tokio) hasta la categórica afirmación de que los alfabetizadores deben ser del mismo medio cultural de los alfabetizandos (Persépolis). La práctica educativa ha ido mostrando a lo largo de su quehacer que es factible y eficaz la presencia de educadores de adultos reclutados en la misma cultura, y por eso no trepidan estos foros internacionales en ir proponiendo elementos que han dado muestras de idoneidad.

La categoría de técnicos como alfabetizadores (Teherán, Tokio) se explica por el mismo carácter de la alfabetización funcional aplicada a sectores laborales. Se supone que el mismo especialista Podría ser más eficaz enseñando conjuntamente la lectoescritura. En cuanto a los alfabetizadores voluntarios (Montreal, Teherán, Tokio) no dejan de ser elementos indispensables cuando se dimensiona el costo de las acciones de alfabetización. En el mismo predicamento estarían algunas categorías especiales de voluntarios tales como estudiantes y militares (Teherán) o profesionales (Teherán, Tokio).

En ángulos opuestos estarían los especialistas en alfabetización (Teherán) y los neoalfabetizados (Tokio). Los primeros considerados desde el punto de vista de su idoneidad profesional y los segundos desde la reivindicación sociocultural y de la mayor accesibilidad al diálogo con los alfabetizados.



La categoría de maestros de escuela (Teherán, Tokio), que sólo aparece en estos dos eventos, ha sido, sin embargo, de vasta utilización en los programas de alfabetización, como por derecho propio, por su condición de especialistas en la enseñanza de la lectoescritura a los niños. Esta condición, empero, ha sido en cierta medida obstáculo para desarrollar con eficiencia la labor de alfabetización con adultos y es lo que ha provocado tal vez la reticencia de los países, según el Congreso de Ministros de Educación, en Teherán, para acogerlos con beneplácito como alfabetizadores.

Los alfabetizadores propuestos por el Seminario de Caracas (1948) comprenden: maestros de escuela itinerantes para poblaciones dispersas, maestros de escuela para centros colectivos estables, voluntarios, estudiantes (normalistas, liceanos, alumnos de los últimos grados de la escuela primaria, personas de la comunidad. La Conferencia de Caracas (1966) sigue el interés de la alfabetización funcional por incorporar como alfabetizadores a los técnicos de oficios. También el Seminario de Quito (1969) aboga por semejante categoría de alfabetizadores incluyendo, además, una categoría de educadores especializados a la manera de lo estipulado por el Congreso de Teherán (1965), la incorporación de maestros de escuela con las mismas reservas observadas en Teherán, y la posibilidad de que el que sabe más enseñe al que sabe menos anticipándose así a los neoalfabetos propiciados por la Conferencia de Tokio (1972). El Simposio de Popayán (1973) concibe la categoría de educadores comunitarios en calidad de animadores y dirigentes de la comunidad formando parte de un equipo interdisciplinario.

En la categoría de maestros de escuela, el Seminario de Caracas (1948) muestra una variante en relación a otros eventos (Teherán, Tokio, Quito) estableciendo el tipo especial de maestro itinerante, fórmula que en las campañas de alfabetización ha sido empleada con éxito también por otras categorías de alfabetizadores. Asimismo este Seminario presenta un más amplio abanico en la categoría de estudiantes llegando a proponer una gama que va desde el estudiante normalista hasta el escolar de los últimos grados de primaria. Recordemos que el Congreso de Teherán, diecisiete años más tarde, sólo se limita, en esta categoría, a proponer estudiantes de secundaria. Es evidente que para el Seminario de Caracas (1948) que se mueve dentro de la educación fundamental, los maestros y las personas que gravitan en el ámbito escolar son los alfabetizadores más adecuados y más accesibles. En cambio, para el Congreso de Teherán que se inscribe en la alfabetización funcional y se inclina más por los técnicos de oficios y especialistas en alfabetización, la idea de escolares alfabetizadores no parecería lo más indicado. Sin duda, los diferen-

tes puntos de vista y las circunstancias temporales hacen también diferir el reclutamiento de los alfabetizadores.

En la categoría de voluntarios, el Seminario de Caracas (1948) inicia la lista junto a Montreal (1960), Teherán (1965) y Tokio (1972) y aunque los demás encuentros no se refieren a esta categoría, tácitamente se supone por la vasta trayectoria que ha atravesado el alfabetizador voluntario en la práctica educativa debido al bajo costo que ha significado.

La categoría de técnicos de oficios la vemos repetida en la conferencia de Caracas (1966) y en el Seminario de Quito (1969) siguiendo la línea del Congreso de Teherán (1965) que también se ve reflejada en la Conferencia de Tokio (1972). Ya hemos señalado anteriormente que la alfabetización funcional tiende a buscar una categoría de alfabetizadores entre el mismo personal especializado en las técnicas de oficios. No podría pues, ser ajeno este alfabetizador a las deliberaciones adscritas a ese tipo de alfabetización.

Aunque el Seminario de Caracas (1948) y el Simposio de Persépolis (1975) aluden a una misma categoría de alfabetizadores: las personas de la comunidad, no tienen, sin embargo, la misma connotación. Mientras que para el Simposio de Persépolis estas personas serían facilitadoras del diálogo por su integración en una misma cultura, para el Seminario de Caracas, en cambio, entrarían en la categoría de simples voluntarios, más accesibles por su residencia en la comunidad. Desde este contexto, el Simposio de Popayán tendría más similitud con el de Persépolis al patrocinar educadores comunitarios en calidad de animadores y dirigentes de la comunidad y con los líderes comunitarios (Elsinor) o dirigentes locales (Tokio).

Las otras dos categorías que propone el Seminario de Quito (1969) son: los educadores especializados y los neoalfabetizados, que bien podrían parangonarse los primeros con los señalados en el Congreso de Teherán, y los segundos servir de entrada a la similar proposición de la Conferencia de Tokio. Las similitudes en el señalamiento de educadores especializados por una parte, y las ubicaciones extremas en la escala de instrucción de ambas categorías de alfabetizadores, por otra, tienen una explicación dentro de un mismo contexto. En efecto, la valoración de la profesión de educador de adultos que se advierte en Quito (1969) y en Teherán (1965) y la reivindicación sociocultural y dialógica de los propios beneficiarios que se observa en Quito (1969) y en Tokio (1972) podrían inferirse como notas explicativas de estas proposiciones. Sin duda que en el Seminario de Quito (1969) se conjugan las dos perspecti-

vas, por lo que podría considerarse éste como una especie de transición hacia la revaloración del neoalfabetizado y como un refrendamiento del propósito de contar con especialistas en alfabetización.

## 2. LA POST-ALFABETIZACION

Es notoria la tendencia a establecer una etapa posterior a la alfabetización en la que los neoalfabetizados tengan la oportunidad de practicar y consolidar las habilidades aprendidas en el proceso de alfabetización. Desde este punto de vista la elaboración de materiales para neolectores aparece como una tarea imprescindible. Ni la Conferencia de Elsinor ni la de Montreal responden explícitamente al nombre de post-alfabetización, sólo se refieren al proceso considerado en una como un esfuerzo por asegurar al pueblo lecturas de libros de valor, y en la otra como formas de educación que pueden seguir a la alfabetización. Sin embargo de una y otra Conferencia se podrían inferir dos labores diferentes: elaborar materiales de lectura y establecer otras formas de educación subsecuentes a la alfabetización. Lo primero tiene decidida cobertura en la Conferencia de Tokio y en el Congreso de Teherán. Lo segundo podría tener acogida en el establecimiento de amplios programas de post-alfabetización concebidos en el marco de sistemas de educación permanente propiciados también por la Conferencia de Tokio y por el Congreso de Teherán.

Entre estas dos formas de concebir la post-alfabetización, la tarea de elaborar materiales para neolectores aparece más concreta y operacionable. De hecho es una línea desarrollada con acuciosidad en cuanto a tipo de materiales, autores y distribución. No sucede lo mismo cuando se pretende buscar una vía de post-alfabetización en el contexto de la educación permanente (Teherán, Tokio) o cuando se requiere precisar en qué consistirían las etapas posteriores a la alfabetización (Montreal). Aunque la Conferencia de Tokio propone programas diversificados para el desarrollo personal y continuo y el Congreso de Teherán habla de que «en todo plan de educación de adultos figure un programa de post-alfabetización destinado a mantener vivo el interés de los adultos por su educación ulterior», sólo se mantienen a nivel de principios. Ambos eventos soslayan las tareas concretas que podrían realizarse basadas en esas declaraciones. La necesidad normal de una consolidación en el proceso de lectoescritura para evitar la regresión al analfabetismo y la carencia de una metodología adecuada para forjar una personalidad definida de la educación permanente podrían explicar en un caso la aplicación y el interés por los materiales de lectura para neolectores y en el otro caso la deficiencia en

la proposición de medidas concretas en programas de desarrollo personal continuo (Tokio) o el interés por la educación ulterior a la alfabetización (Teherán).

En todo caso, sólo estos dos eventos dan el nombre de postalfabetización a esos dos procesos señalados. En efecto, ninguna alusión al término se observa en la Conferencia de Nairobi ni tampoco en el Simposio de Persépolis. Aunque la Conferencia de Elsinor se refiere a materiales de lectura y la de Montreal a etapas precedentes y subsecuentes a la alfabetización, como se ha señalado no aparece explícitamente nombrada la postalfabetización.

Las deliberaciones latinoamericanas, por su parte, no son pródigas en sus referencias sobre este tema. El Seminario de Caracas (1948) considera la post-alfabetización como el proceso de mantención y conservación de los hábitos de lectura. En este sentido apunta a la misma concepción de Teherán y de Tokio. Parece evidente que los educadores de adultos coincidieran en pensar en un proceso de seguimiento de la alfabetización para evitar la vuelta al analfabetismo por desuso. La línea de aprendizaje de la lectura se ve así complementada con materiales de consolidación durante la etapa de post-alfabetización, etapa cuya duración no tiene límites precisos en estas deliberaciones.

Es interesante reconocer que el Seminario de Caracas (1948) concibió otra línea de post-alfabetización como un proceso de extensión cultural a través de «centros de cultura popular destinados a continuar el proceso educativo del adulto ofreciéndole oportunidades para el mejoramiento de sus técnicas de producción y buen empleo del tiempo libre». Ofrecería esto una cierta semejanza con los programas de desarrollo personal continuo o la educación ulterior a la alfabetización sugeridos por Tokio y Teherán respectivamente. Sin embargo, el Seminario de Caracas se muestra más concreto al precisar las acciones a través de los centros culturales en las zonas donde se ha realizado la campaña de alfabetización. La proposición de asociaciones y centros cívicos que servirían de soporte a esos centros de cultura popular acentúan el carácter específico de escuelas para adultos que tendrían como objetivo esa línea de pensamiento. Ciertamente que, dada la tendencia de la época hacia la educación fundamental, no sólo se pensó en la consolidación de la lectura, sino también en un desarrollo más complejo que el Seminario llama proceso de extensión cultural.

Aunque el Seminario de Petrópolis (1949) no nombra la postalfabetización, la referencia a la producción de materiales de lectura para lectores incipientes

podría considerarse analógicamente con la línea de ese mismo contexto ya mencionada en los otros eventos.

En la Reunión Intergubernamental de Quito (1981) encontramos una aislada referencia a que los programas de alfabetización y de post-alfabetización deberían estar «vinculados a los intereses y necesidades del hombre». Sin precisar, no obstante, qué entender por post-alfabetización ni qué alcance curricular tendría.

La Reunión de Santa Lucía se inclina por los materiales de lectura implementados con las bibliotecas y el uso de la lengua vernácula en los textos.

Sin nominarla como post-alfabetización, las deliberaciones de Teherán (1965), de Caracas (1966) y de La Habana (1972) se refieren a la continuidad de estudios como seguimiento de la alfabetización traducida en la escolarización de la educación formal.

En el campo de la concepción de la post-alfabetización podríamos esquematizar de esta manera lo manifestado por los eventos analizados:

a).- La post-alfabetización como un proceso posterior a la alfabetización destinado a la consolidación o desarrollo de las habilidades de la lectura mediante materiales adecuados para neolectores.

b).- La post-alfabetización como un proceso posterior a la alfabetización destinado al desarrollo personal continuo con programas diversificados dentro del marco de la educación permanente.

c).- La postalfabetización como un proceso posterior a la alfabetización destinado a la extensión cultural a través de centros de cultura popular.

d).- La post-alfabetización como un proceso posterior a la alfabetización destinado a la continuidad de estudios de la educación formal.

El tratamiento más concreto de la primera concepción de la post-alfabetización nos permitirá hacer un mayor alcance a los aspectos que la configuran. En la línea de producción de materiales para neoalfabetizados, una de las principales preocupaciones es el tipo de materiales que deberían producirse. Para la Conferencia de Elsinor, lo importante es la calidad del contenido de la lectu-

ra. Para la de Tokio, vale más el suministro constante de libros para mantener los resultados de la alfabetización. Ambas hablan de «libros» como materiales, aunque las deliberaciones de Tokio especifican el empleo de narraciones, especialmente en lengua vernácula, además de la publicación de obras de teatro, de periódicos y crónicas comunales para cumplir con la continuidad de la lectura. Por la misma vía, el Congreso de Teherán se apoya en materiales escritos (libros, periódicos, revistas), pero insistiendo en que sean adaptados a los gustos, necesidades y niveles de conocimiento de los neoalfabetizados. En esto último se diferencia la Conferencia de Elsinor y la de Tokio, puesto que ésta centra su atención en la consolidación de la lectura; aquélla, en el valor del contenido, y en cambio el Congreso de Teherán acentúa el interés en el mismo neoelector y propone clubes de lectura y bibliotecas especializadas para la población neoalfabetizada. Es lamentable que la Conferencia de Tokio no hubiera avanzado más en este campo abonado por el Congreso de Teherán. Observemos cómo a diferencia de la parquedad de Elsinor y de algunas expresiones concretas de materiales de lectura propuestas por Tokio, el Congreso de Teherán propone otras ideas sugerentes que no vemos aprovechadas en otros eventos:

En primer lugar, no sólo plantea lecturas complementarias, sino también textos de estudio o manuales para mantener los conocimientos y profundizar la cultura general o profesional. En segundo lugar, propone que este material esté elaborado con antelación al lanzamiento de acciones alfabetizadoras. Idea ésta que de ser acogida permitiría la planificación de un currículum continuo de educación de adultos. En tercer lugar, la necesidad de tomar en cuenta en la elaboración de materiales tanto al educando como a la capacidad docente de los instructores. En cuarto lugar, la propuesta de hacer un vocabulario básico que sirva de apoyo a la redacción del material escrito. El Seminario de Petrópolis (1949) había lanzado anteriormente la idea de hacer una investigación de la frecuencia de uso de palabras en las diferentes regiones. A decir verdad, había sido ya una práctica frecuente el recurrir a estos tipos de vocabularios básicos para redactar los textos de lectura complementaria. Teherán aprovecha esa práctica educativa y por su inclusión en las propuestas del Congreso comparte con el Seminario de Petrópolis una común anuencia a este tipo de recopilaciones.

Es interesante destacar que la idea de producir materiales abundantes y adecuados, incluso bilingües para mantener los hábitos de lectura propuesta en la Conferencia de Tokio (1972), se hallaba ya enunciada en el Seminario de

Caracas (1948) y en el de Petrópolis (1949). Asimismo ya en ambos seminarios se propone el uso de bibliotecas adecuadas con libros y revistas para los neoalfabetizados como lo señala también el Congreso de Teherán (1965). Este sugiere además dotar a cada escuela de una biblioteca y aquéllos proponen también contar con unidades ambulantes portadoras de bibliotecas mínimas.

El Seminario de Caracas (1948) enuncia otro tipo de materiales: los cuadros murales con ilustraciones gráficas en tanto que el Seminario de Petrópolis (1949) señala normas de ilustración, diagramación, colores y otras formas gráficas, incluso recomienda el uso de cuestionarios y de notas de discusión para cada lectura. Es evidente que el interés por crear un ambiente propicio para que los neoalfabetizados consoliden sus habilidades y hábitos de lectura y por lograr una lectura comprensiva motivó a los educadores de adultos participantes en estos seminarios a proponer diversos elementos favorables a esos propósitos.

La tendencia natural de estos eventos es la canalización hacia, los materiales impresos. Ciertamente, la cultura letrada impone sus normas. Sin embargo, la inquietante preocupación por la lectura no permite tal vez a los participantes en estos foros internacionales interesarse por dedicar algunas líneas al tratamiento de la escritura. El uso de ésta por los neoalfabetizados tendría un carácter de mayor creatividad o de productor de sus propias reflexiones y no tanto de consumidor de materiales impresos que podría prodigarles la mera lectura.

Respecto a los autores de los materiales para neoalfabetizados, hay consenso en los eventos que han tratado este tema, que la elaboración de materiales debe hacerse por canales técnicos.

Dentro de esta perspectiva, los materiales quedarían a cargo de servicios, oficinas y centros nacionales y regionales de producción y distribución (Teherán) o de escritores especializados o redactores profesionales (Tokio, Teherán). Con la variante de capacitar en forma específica a los autores de textos o a los técnicos y de hacer ediciones experimentales para comprobar su efectividad (Teherán). Como complemento a esta labor, el Congreso de Teherán considera la posibilidad de fabricar máquinas impresoras de bajo costo.

Los dos Seminarios latinoamericanos que aluden al tema (Caracas, 1948; Petrópolis, 1949) se muestran explícitamente partidarios de autores de textos externos a las comunidades beneficiarias (Petrópolis) o de abrir concursos para

maestros y escritores para la producción de lecturas (Caracas). Aunque en el Seminario de Petrópolis podemos advertir tres variantes que bien consideradas podrían presentar otra alternativa a esta línea de pensamiento:

a). Los autores deberían estar ambientados en las comunidades.

b). Los textos deben tender más al valor práctico e inmediato que a la lectura recreativa.

e). Los adultos analfabetos poseen experiencia personal que es la base de toda enseñanza.

De tal manera que, cabe la posibilidad, según lo sugerido por el Seminario de Petrópolis, que se encuentren, en los propios neoalfabetizados, personas que cumplan eficientemente las exigencias para ser autores de materiales para neolectores.

### 3. SINTESIS FINAL

De esta síntesis comparativa, se pueden señalar los siguientes puntos a manera de conclusiones generales:

1. Se advierte una constante en considerar la alfabetización como un área de la educación de adultos con características peculiares que le dan una ubicación preferencial en las tareas educativas.

2. Un sentir común existe, en las deliberaciones presentadas, en valorar la importancia de la alfabetización. Aunque hay diferentes puntos de vista para calificar esa importancia ya sea de carácter individual o personal, social, económico o político.

3. Un criterio generalizado es que la alfabetización es un instrumento y no un fin en sí misma. El concepto más manejado es el de la alfabetización funcional dentro del cual se advierten las siguientes variantes: la alfabetización al servicio del desarrollo económico, la alfabetización como catalizadora de cambios sociales y al servicio de las expectativas, intereses y necesidades de los adultos.

4. Una interesante evolución en el enfoque de la alfabetización relacionada con las lenguas locales se puede colegir de las deliberaciones en referen-



cia: desde el propósito de que los indígenas aprendan la lengua oficial, porque las lenguas autóctonas son un obstáculo para la transmisión de la cultura, hasta la insistencia de que toda la educación debe hacerse en lengua materna e incluso el señalamiento de incorporar la enseñanza de las lenguas en los programas educativos oficiales. Entre las posiciones intermedias cabe la consideración de la lengua nativa como transición a la lengua oficial.

5. Se puede señalar que, en el campo de las estrategias se manifiesta una tendencia general a encarar el problema del analfabetismo desde dos frentes simultáneos: atención a niños y a adultos. Además, se puede decir que el tema de las estrategias es uno de los más tratados en las deliberaciones mencionadas.

6. Existe una tendencia a mostrar un amplio abanico de categorías de alfabetizadores que involucró no sólo a maestros o especialistas, sino también a estudiantes, a voluntarios, a líderes comunitarios, a neoalfabetizados.

7. La post-alfabetización es considerada como un proceso posterior a la alfabetización ya sea destinado a la consolidación o desarrollo de las habilidades de la lectura mediante materiales adecuados, ya sea destinado al desarrollo personal continuo con programas diversificados dentro del marco de la educación permanente, ya sea destinado a la extensión cultural o a la continuidad de estudios de la educación formal.

8. Es un criterio común que la elaboración de textos de lectura debe hacerse por personal especializado.

9. Se advierte interés por hacer señalamientos en torno a materiales de lectura, pero hay ausencia de reflexiones sobre la escritura como proceso de comunicación de los neoalfabetizados.

10. En los eventos mencionados, se manifiesta, en general la necesidad de la alfabetización más como un requerimiento de la educación oficial que como una demanda de los analfabetos.

11. Finalmente, es necesario insistir en que las reflexiones sobre el tema de este trabajo, están referidas sólo al material examinado. Aportaciones de otros eventos internacionales podrían ser objeto de publicaciones que abarcarán la amplia gama de deliberaciones.

## BIBLIOGRAFIA

- Alemán, Luis.- *La Alfabetización en Nicaragua. (Documento presentado en Seminario Internacional sobre Problemas de la Educación Contemporánea).* Caracas, Venezuela, Universidad Central de Venezuela, 1980.
- Barreiro, Julio.- *Educación Popular y Proceso de Concientización.* México, siglo XXI, Editores, 7a. ed., 1980.
- Bezerra, Aída y otros.- *A questao política da educacao popular.* Livraria brasiliense editora, S.A. Sao Paulo, Brasil, 1980.
- Bhola, H.S.- *La Evaluación Operacional en los programas de Alfabetización funcional.* En: Temas de Educación de Adultos, Centro Regional de Educación de Adultos, No. 5, Venezuela, 1973.
- Bhola, H.S.- *Los métodos y el material de alfabetización funcional.* En: Revista Temas de Educación de Adultos. Centro Regional de Educación de Adultos No. 1, Venezuela, 1972.
- Bowers, C.A.- *La alfabetización cultural en los países desarrollados.* En: Perspectivas, Vol. VII, No. 3, 1977.
- CLEBA.- *Una Experiencia Latinoamericana.* En: Alfabetización y Educación Popular, edición especial: Medellín, Colombia, 1980.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional.- Dirección Nacional de la Campaña. *Campaña Nacional de Alfabetización «Simón Bolívar. Objetivos, Orientaciones, Técnicas Pedagógicas, Organización y Estrategias generales.* Bogotá, Colombia, Ministerio de Educación Nacional. 1981.
- Colombia. Secretaría Ejecutiva Permanente del Convenio «Andrés Bello» *La Alfabetización en la Región Andina.* Bogotá, Colombia, SECAB, 1980.
- Conferencia General de la UNESCO. 19a. Reunión. Nairobi, 1976.- *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de Adultos.* París, UNESCO. 1977.

Conferencia Internacional de Instrucción Pública 28a. Ginebra 1965.- *Recomendación No. 58 a los Ministerios de Instrucción Pública relativa a la Alfabetización y a la Educación de Adultos*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra, 1965.

Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. 3a. Tokio, 1972. *La Educación de Adultos en el contexto de la Educación Permanente (Documento base)*. París, UNESCO, 1972.

Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. 3a. Tokio, 1972. *Estudio Internacional Retrospectivo de la Educación de Adultos*. París, UNESCO, 1972.

Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, 3a. Tokio 1972. *Informe Final*. París, UNESCO, 1972.

Conferencia Mundial de Educación de Adultos, 2a. Montreal 1960. *Informe Final*. París, UNESCO, Estudios y Documentos de Educación No. 46, 1963.

Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe, México, 4-13 diciembre 1979.

*Declaración de México*. Boletín Informativo, CREFAL 1980. Edic. Especial 1980, Pátzcuaro, Mich., México.

Conferencia Regional sobre Planeamiento y Organización de Programas de Alfabetización en América Latina y el Caribe, Caracas, Venezuela, junio 1966.- *Alfabetización y Desarrollo en América Latina*. París, UNESCO, 1966. UNESCO/PALAL/CONF 4 mimeografiado.

Conferencia Regional sobre Planeamiento y Organización de Programas de alfabetización en América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela, 1966.- *Conclusiones y Recomendaciones*. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL 1969.

Conferencia Regional sobre Planteamiento y Organización de Programas de Alfabetización en América Latina y el Caribe, Caracas, Venezuela, 1966.- *Informe Final*, París, UNESCO, (ED/224).

Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Teherán 1965.- *Conclusiones y Recomendaciones*. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL 1969.

Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Teherán 1965.- *Discursos de Inauguración, Mensajes, Discursos de Clausura*. París, UNESCO 1966.

Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Teherán 1965.- *Informe Final*. París, UNESCO, 1965.

Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, Teherán 1965.- *La Alfabetización al Servicio del Desarrollo*. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL, 1969.

Congreso Nacional de Alfabetización «Héroes y Mártires por la Alfabetización en Nicaragua». 2º, Sept. 5 y 6 de 1980.

*Informe de la Comisión de Post-alfabetización*. Managua, Nicaragua, Ministerio de Educación, 1980.

Cruzada Nacional de Alfabetización «Héroes y Mártires de Nicaragua». *Documentos del Primer Congreso de Alfabetización*. «Georgino Andrade», Managua, 9-11 de junio de 1980. Managua, Nicaragua, Ministerio de Educación, 1980.

D'Argent, Charles.- *Alfabetismo funcional en el medio rural*. México, El Colegio de México, 1980.

De la Fuente, Julio.- *La Alfabetización en lenguas indígenas*. En Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad, No. 4, México, Instituto Nacional Indigenista, 1973.

Dumont, Bernard. *L'alphabétisation: et apres? Paradoxes de la post-alphabétisation*. En: Perspectives, Vol. IX, No. 2, 1979.

Doubront, Nilda. *Programas de producción de materiales de lectura complementaria para adultos neolectores del Centro Regional de Educación de Adultos (CREA)*. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Vol, 4, No. 1-2, 1981.

- Freire, Paulo.- *Cartas a Guinea - Biseau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.* México, Siglo XXI, Editores, 1977.
- Freire, Paulo.- *Educación como Práctica de la Libertad.* Caracas, Venezuela, Ed. Nuevo Orden 1966.
- Freire, Paulo.- *Educación y Cambio.* Buenos Aires, Argentina, Ediciones Búsqueda, 1976.
- Freire, Paulo.- *Pedagogía del oprimido.* México, Siglo XXI Editores, 1970.
- Freire, Paulo.- *El proceso de alfabetización política.* Una introducción. San José, Costa Rica, CIACOP, 1976.
- Furter, Pierre.- *De la lucha contra el analfabetismo al desarrollo cultural.* Caracas, Venezuela, Fondo Editorial Común, 1978.
- García Huidobro, Juan Eduardo.- *Educación Popular y nueva hegemonía.* En: Revista Latinoamericana de Cultura Popular, junio 1981.
- Infante, Isabel.- *Acerca de los Supuestos de la Alfabetización.* En: Ensayos sobre la Educación de Adultos en América Latina. México, Centro de Estudios Educativos, 1982.
- Infante, Isabel.- *Siete Proposiciones para la alfabetización de Adultos en Latinoamérica.* En: Educación de Adultos y Desarrollo, No. 19, sept. 1982.
- Laubach, Frank C.- *Los millones silenciosos hablan.* Buenos Aires, Argentina, Editorial La Aurora, 1947.
- Lengrand, Paul.- *Introducción a la Educación Permanente.* Barcelona, España, UNESCO, Ed. Teide, 1973.
- Maguerez, Charles.- *La promotion technique du travailleur analphabète.* París, Editions Eyrolles, 1966.
- Malya, Simoni.- *Cuentos tradicionales como base para producir material de lectura de post-alfabetización.* En, Educación de Adultos y Desarrollo. Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DDU), No. 11, sept. 1978.

Nilo, Sergio.- *Un aporte para la clarificación del problema de la educación indígena en América Latina*. Ponencia presentada en el Seminario Técnico de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas (en el contexto del Proyecto Principal de UNESCO) realizado en Oaxaca, México, OREALC, 1982.

PEMA.- *Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA)*. OEA. La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. (Número Especial), No. 75-77, 1976 enero-abril 1977, año 21.

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.- *Algunas sugerencias para la etapa inicial de planificación del proyecto a nivel nacional*. UNESCO, 1982.

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.- *La Reunión de Santa Lucía*. En: Boletín 2, Santiago, Chile, OREALC, 1982.

Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.- *Sus Objetivos, características y modalidades de acción*. Santiago, Chile, OREALC, 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*, París, UNESCO, 1983.

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 1981, *Informe Final*. París, UNESCO, 1981.

Rodríguez Brandao, Carlos.- *O que é método Paulo Freire*. Sao Paulo, Brasil. Editora Brasiliense, 1981.

Salgado, Julio.- *La post-alfabetización: ¿producción de materiales para neolectores?* En: Cuadernos del CREFAL, No. 12, Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL, 1981.

Salgado, Julio.- *Una experiencia de recopilación de material de lectura para neolectores*. En: Educación de Adultos y Desarrollo. No. 20, 1983

Seminario del CREFAL sobre Alfabetización Funcional en América Latina, Ier., Quito, Ecuador, 1969.- *Informe Final*. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL, 1969.

Seminario Interamericano de Alfabetización y Educación de Adultos, Petrópolis, Brasil, 1949.- *La educación fundamental del adulto americano*. Washington, D.C. División de Educación, Unión Panamericana. 1951.

Seminario Latinoamericano de Educación de Adultos. 14-30 marzo 1972. La Habana, Cuba.- *Informe Final*. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL, 1972.

Seminario Regional de Educación en la América Latina, Caracas, 5 agosto 8 Sept. 1948. *Alfabetización y Educación de Adultos*. Washington, D.C. Departamento de Asuntos Culturales, Unión Panamericana 1949.

Seminario Regional sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización en el Marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe; Quito, Ecuador, 19-27 de octubre de 1981.- *Informe Final*. Santiago, Chile, OREALC, 1982.

Seminario Regional sobre Materiales y Prototipos Educativos de Post-alfabetización, Pátzcuaro, Mich., México, 11-20 febrero 1981.- *Informe Final*. Santiago Chile, OREALC, 1981.

Simposio Iberoamericano de Alfabetización.- *La Alfabetización en el mundo y en Iberoamérica (Datos Informativos)*. Colombia Oficina Iberoamericana, 1973.

Simposio Iberoamericano de Alfabetización. OEI. Popayán, Colombia, 17 - 24 julio 1973. *Informe*. Pátzcuaro, México, CREFAL, 1975. Simposio Internacional de Alfabetización, Persépolis, Irán, 1975.- *Informe Final*. París, s.f

UNESCO Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. 3ª, Tokio, 25 de julio-7 de agosto 1972. *Informe Final*. París, UNESCO, 1972.

UNESCO.- *Informe sobre los métodos y los medios utilizados en Cuba para eliminar el analfabetismo*. La Habana, Cuba, Editora Pedagógica, 1965.

UNESCO.- *La Alfabetización al servicio del Desarrollo*. París, UNESCO, 1965.

UNESCO.- *Materiales de Lectura para personas que acaban de aprender a leer*. UNESCO, París, 1960.

UNESCO.- *¿Para qué el Pema? Las Intenciones*. París, UNESCO, 1977.

UNESCO.- *Programa Experimental Mundial de Alfabetización: Evaluación crítica*. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL. 1977.