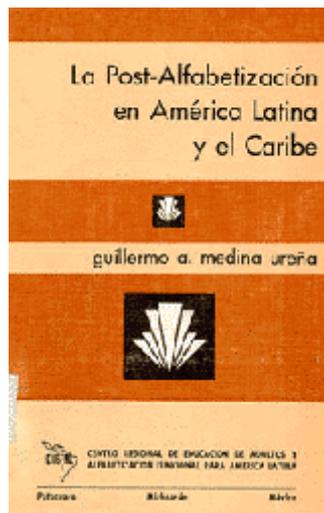


La Post-Alfabetización en América Latina y el Caribe: limitaciones, alcances y perspectivas

Guillermo A. Medina



Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1982

PRESENTACIÓN

PRIMERA PARTE:

I. Argumentos sobre el concepto de post-alfabetización
Una aproximación a los objetivos fundamentales de la post-alfabetización, a la luz de enunciados a nivel teórico

SEGUNDA PARTE

A. Breves consideraciones en torno a la Alfabetización
B. La educación de adultos y la relación de la post-alfabetización con ese proceso
C. La educación permanente, su fundamentación, sus implicaciones y el papel de la post-alfabetización en el logro de sus objetivos

TERCERA PARTE:

La ausencia de acciones de post-alfabetización o el desconocimiento y la falta de sistematización de las que se ejecutan en ese contexto
La post-alfabetización en la práctica: limitaciones y dificultades fundamentales
La post-alfabetización, el riesgo del retorno al analfabetismo o la negación de la formación continua y de la educación permanente

CUARTA PARTE:

Las exigencias mínimas de la post-alfabetización en el contexto de la educación global
Ligazón de la post-alfabetización con necesidades y aspiraciones de los neo-alfabetizados y con actividades de desarrollo socio-económico
Las perspectivas de la post-alfabetización en los próximos decenios

INTRODUCCION

Siempre que se tratan temas como el que se aborda en este libro, se cae en una serie de contradicciones que intencionadas o no, mueven a la reflexión. Quizás eso ocurra porque son cuestiones sobre las que se ha ahondado mucho, aunque tal vez no lo suficiente, y respecto a las que nunca se dice la última palabra. Esta obra no es una excepción. Y como su objetivo fundamental es el de suscitar nuevas inquietudes, razonamientos, reflexiones y búsqueda de salidas apropiadas para la problemática educativa que se plantea a nivel de grupos de neo-alfabetizados, no podría, en su modestia, constituir más que un aporte a esa búsqueda.

Como todas las obras del mismo autor, ésta tiene la característica de haber sido elaborada para personas que nada o poco saben sobre la temática central de que se ocupa, pero que están o van a estar comprometidas con las acciones de post alfabetización en los países de América Latina y el Caribe. De tal manera quienes poseen amplio dominio de estos temas seguramente no encontrarán aquí algo novedoso. Ellos en su oportunidad, harán sus propios planteamientos y presentarán otras alternativas.

La obra consta de cuatro partes. La primera contiene argumentos sobre el concepto de post-alfabetización y una aproximación a sus objetivos fundamentales, a la luz de enunciados a nivel teórico. La segunda parte está destinada a proveer cierta información sobre la alfabetización, la educación de adultos y la educación permanente, y su relación con la post-alfabetización. La tercera parte plantea la interrogante de si en verdad hay ausencia de acciones de post-alfabetización, o si más bien existe un desconocimiento y falta de sistematización de la diversidad de actividades que se ejecutan en ese contexto; también aborda aspectos que constituyen limitaciones y dificultades fundamentales de la post-alfabetización, en la práctica, y contiene comentarios sobre el riesgo del retorno de los recién alfabetizados al analfabetismo, lo que equivaldría a la negación de la formación continua y de la educación permanente. Por último, la cuarta parte se refiere a las exigencias mínimas de la post-alfabetización en el marco de la educación global, y a sus perspectivas en los próximos decenios.

¿Serán válidas las propuestas que constituyen los planteamientos hechos en el contenido de la tercera y de la cuarta parte de este libro? Seguramente cada lector tendrá una respuesta. Como serán muchos los lectores, habrá diversas coincidencias a ese respecto.

Si esta obra llega a suscitar reacciones en torno al tema central que la conforma, y ello mueve a reflexiones más profundas respecto a la post-alfabetización; más aún, si es de utilidad práctica a quienes se hallen comprometidos con la ejecución de acciones a ese nivel, compensará el esfuerzo puesto en su elaboración y cumplirá los propósitos que la inspiraron.

Guillermo A. Medina
Pátzcuaro, junio de 1982

PRIMERA PARTE

I. ARGUMENTOS SOBRE EL CONCEPTO DE POST-ALFABETIZACION.

II. UNA APROXIMACION A LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA POST-ALFABETIZACION A LA LUZ DE ENUNCIADOS A NIVEL TEORICO.

I ARGUMENTOS SOBRE EL CONCEPTO DE POST-ALFABETIZACION

Son abundantes los textos que tratan sobre el analfabetismo y los esfuerzos realizados en pro de su liquidación. Mas resulta relativamente escasa la literatura respecto al neo-alfabetismo y a las acciones de post-alfabetización. Las razones de la existencia de esta disparidad son diversas y no es el caso considerarlas aquí en su totalidad, ni entrar en un análisis exhaustivo de las mismas. Por el momento se harán tres señalamientos a este aspecto: i) para muchas personas la post-alfabetización -como una fase del proceso educativo que sigue a la alfabetización y/o que antecede a otras fases de dicho proceso- no existe como tal; ii) para mucha gente la post-alfabetización es todo el conjunto de acciones educativas posteriores a la fase de alfabetización, que por consiguiente es muy extensa y de límites imprecisos, ya que comprende todas las etapas de la vida del individuo alfabetizado; iii) para Paulo Freire, “la alfabetización de adultos ya contiene en sí la post-alfabetización”. “Esta -dice-, continúa, ahonda y diversifica el acto de conocimiento que se inicia en aquélla”. Por lo que “no se trata, pues, de dos procesos separados -uno antes y otro después-, sino de dos momentos de un mismo proceso social de formación”.

Tal vez convenga, sí, mencionar que no pocas veces se ha creído: i) que la alfabetización es una fase o etapa aislada del resto del proceso educativo, y que concluye con la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo elemental; ii) que las acciones en el campo de la alfabetización han sido el resultado de momentos políticos o de políticas de momentos y no de reflexiones respecto a si ésta es, o no, una necesidad absoluta del hombre analfabeto y/o de la sociedad de que forma parte; iii) que las actividades educativas posteriores a la de alfabetización constituyen una opción para los alfabetizados, los cuales, según su interés, pueden participar en ellas, sin importar que existan limitaciones y dificultades que obstaculicen el acceso a las mismas; iv) que la erradicación del analfabetismo termina con el último alfabetizado; y, v) que múltiples acciones educativas en que participan neo-alfabetos se sitúan fuera del contexto de la

postalfabetización, ya sea porque tengan otra denominación o bien porque se les desubica del marco de la educación global.

La post-alfabetización de que ahora tanto se habla parece identificarse en un lugar o período intermedio entre la fase de alfabetización y otras fases del proceso educativo. Válido o no este punto de vista, las reflexiones, los cuestionamientos y los planteamientos que se hacen a lo largo de toda esta obra giran en torno a él, si no dando luces respecto al tema, sí en cambio tratando de suscitar inquietudes que promuevan su constante búsqueda y contribuyan al hallazgo de una clarificación sobre un asunto tan complejo como al que se ha hecho referencia, respecto del cual hay, no sólo diversidad de criterios, sino encontradas opiniones y divergencias conceptuales.

Partiendo de la anterior consideración, puede afirmarse que en los países de América Latina y el Caribe, sin excepción, se realizan diversas acciones educativas que se inscriben en el contexto de la post-alfabetización sin que se les considere parte de ella.

Desde hace alrededor de dos décadas, países como Cuba y Uruguay, por ejemplo, que han liquidado el analfabetismo, casi no han llevado ya a cabo labores de alfabetización. En cambio, sí han realizado acciones con grupos de neo-alfabetizados. Se ha dicho que en Cuba, la post-alfabetización constituyó “la continuidad del proceso educativo de los adultos”. Como se sabe, en ese país “el plan inicial (1962) comprendía el seguimiento para los recién alfabetizados de la Campaña y la Superación Obrera para los subescolarizados. Es bien sabido, también que en ese mismo país:

La post-alfabetización, que en lo inmediato e inicialmente masivo fue llamada *Batalla del Sexto Grado*, se fue ampliando en sus niveles educativos y en sus conexiones hasta llegar a completar su estructura que abarca hoy la enseñanza elemental, la secundaria básica y la media superior, integradas en la Educación Obrera y Campesina (4 niveles); el Curso Secundario de Superación Obrera (2 niveles) y la Facultad Preparatoria Obrera y Campesina (8 niveles).

En Uruguay, las acciones de post-alfabetización forman parte de las actividades de educación de adultos, cuyo programa ha comprendido formación profesional, capacitación técnica, educación primaria y media adaptada, y otras ramas y niveles.

En el resto de los países de la Región se realizan diversas acciones posteriores a la fase de alfabetización como un seguimiento de ésta. Por una parte se pretende retener a los adultos recién alfabetizados dentro del sistema educativo para evitar la pérdida del esfuerzo inicial realizado durante esa fase y, por otra parte, se busca desarrollar una “fase de seguimiento” que haga posible la continuidad de los neo-lectores en el proceso de formación ya iniciado. Los esfuerzos en tal sentido indican que en estos países se ha comprendido que la alfabetización, entendida sólo como el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, provee una preparación muy elemental e insuficiente y que es necesario superar esa situación. No obstante, “los trabajos que han sido considerados dentro de la denominación genérica de post-alfabetización adoptan diversas formas y su duración es muy variable. Si bien esta afirmación se sustenta en un estudio realizado a nivel regional hace alrededor de tres lustros, su vigencia continúa. No ha habido tantos cambios sustanciales en la situación a que hace referencia, de entonces a este momento. En la práctica, las actividades posteriores a la alfabetización han sido consideradas como acciones que corresponden al universo de la educación de adultos, por lo general asistemáticas, caracterizadas por la diferencia de enfoques, por la diversidad de objetivos y de contenidos, por sus modalidades y formas de aplicación. Los centros de Cultura Popular y los de Educación Básica, las Escuelas Nocturnas para Adultos y otros servicios similares, han venido destinando sus esfuerzos y sus recursos a actividades de enseñanza, entre las que figuran oficios, labores de economía doméstica, trabajos manuales, mejoramiento del hogar, salud, recreación, comercio, formación profesional, capacitación de mano de obra y, en menor proporción, conocimientos agrícolas y pecuarios para habitantes y trabajadores del sector rural.

Si bien las actividades que caen bajo esos rubros son diversas y de gran utilidad práctica para los participantes, han tenido una clientela relativamente escasa a juzgar por el número de alfabetizados de que hablan las estadísticas y por la cantidad de los que se inscriben para recibir enseñanza en las mencionadas áreas. De otro lado, no integradas a un proceso educativo continuo, esas actividades pasan a ser acciones fugaces que no pueden considerarse -como ha sido hasta ahora- como de postalfabetización en la amplia acepción del concepto. Menos aún, si las mismas no se aprovechan para el diálogo en torno a la realidad y al mundo de los educandos, para suscitar en ellos el interés por el análisis crítico de esa realidad y por la transformación de su mundo.

Cabría señalar -y es importante destacarlo- que numerosas actividades que pueden situarse en el marco de la post-alfabetización han sido y siguen siendo realizadas por un gran número de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en diversos campos y esferas del desarrollo nacional. Tal es el caso de los Ministerios o Secretarías de Salud, Trabajo, Bienestar Social, Agricultura y Ganadería. También las dependencias dedicadas al otorgamiento de créditos financieros, de fomento cooperativo, de artesanías y pequeñas industrias -por mencionar sólo algunas- realizan actividades educativas con neo-alfabetizados y con otros grupos de baja escolaridad, a través de sus programas de promoción económica y social, así como de los medios que utilizan en sus labores con la comunidad.

En este sentido, lo que quizás haya faltado y que todavía constituye una carencia es la falta de sistematización, de coherencia, de articulación, de coordinación y de integración con acciones educativas tendientes a estimular y fortalecer un proceso de educación global y permanente para aquellos recién alfabetizados, y para las personas que no tuvieron la oportunidad de ir más allá de los primeros grados de la educación primaria proporcionada por el sistema formal, quienes se hallan bajo la categoría de analfabetos funcionales o en vertiginoso proceso de retorno al analfabetismo.

Actualmente, Nicaragua, como antes lo hiciera Cuba, ha considerado la post-alfabetización como una estrategia que nació en la Cruzada Nacional de Alfabetización, la cual se propone garantizar el seguimiento de los recién alfabetizados” e integrarlos a “un programa de educación de adultos universal, progresivo y permanente”.

La post-alfabetización es inseparable de la alfabetización. Aquella es la prolongación dinámica de ésta. O mejor dicho, como lo expresa Paulo Freire, está constituida en ella. Es inseparable también del resto del proceso educativo permanente, constituyendo un puente o enlace entre éste y la alfabetización. De ahí la importancia de que como estrategia, en el planeamiento de la alfabetización y de la educación global, la post-alfabetización se incluya como elemento importante para ambos procesos, o como parte de los mismos.

La post-alfabetización debería contribuir a que los neo-alfabetizados puedan desarrollar, aumentar y poner en práctica permanentemente las capacidades y conocimientos que hayan podido adquirir en la fase de alfabetización y en su aprendizaje cotidiano, logrado éste a través de las actividades en que participan

diariamente. Debe asimismo facilitarles la adquisición de nuevos conocimientos, pero más que nada desarrollar su capacidad de aprender a aprender, de tomar decisiones importantes, de participar en un proceso continuo de perfeccionamiento y actualización del saber para lograr el más alto grado de habilidad posible para desenvolverse en el medio y en el mundo en que viven.

Vista así, la post-alfabetización rebasa el “concepto tridimensional” que de ella ha expresado Bernad Dumont, quien la define como:

“el conjunto de materiales y de organizaciones gracias a los cuales el adulto, recién alfabetizado puede mantener, utilizar y desarrollar los conocimientos y capacidades adquiridos o estimulados por la alfabetización.

La post-alfabetización es, como la educación, un derecho de toda persona. Con la alfabetización es base fundamental de la educación permanente. En consecuencia, debe coadyuvar a hacer posible que todos los que aspiran a escalar otros niveles educativos y a capacitarse para la vida, puedan tener durante toda su existencia, acceso a los medios para lograrlo. De ahí la importancia y la necesidad de su ligazón con el sistema educativo formal y con las estructuras, formales e informales, coadyuvantes a la educación global.

Como la alfabetización, la post-alfabetización debe considerarse componente y parte indispensable de la educación de adultos, de la educación en general, a la vez que elemento vital para el desarrollo cultural, económico y social del hombre y de los pueblos. Sólo así tendría sentido.

Como la alfabetización, la educación de adultos y la educación en general, la post-alfabetización debe estar estrechamente relacionada con las necesidades, los problemas y las aspiraciones de los sujetos de sus acciones. Debe responder a demandas muy concretas e inmediatas y/o futuras de los neo-alfabetizados que participan de esa fase de su proceso educativo.

Debe ir acompañada de esfuerzos tendentes a lograr cambios económicos, sociales, políticos y culturales. Esto exige la participación de esos sujetos en todas las fases y tareas que supone la post-alfabetización: formulación de objetivos, determinación de contenidos, definición de estrategias y métodos, planeamiento y ejecución de acciones, etc. Demanda voluntad y decisión políticas en el contexto o ámbito geográfico en que tengan o vayan a tener lugar acciones propias de ese nivel educativo.

II. UNA APROXIMACION A LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE LA POST-ALFABETIZACION, A LA LUZ DE ENUNCIADOS A NIVEL TEORICO

La información obtenida para ser utilizada como marco de referencia para esta obra revela que no existe un acuerdo definitivo, generalizado, respecto a los objetivos básicos fundamentales de la post-alfabetización. En esto, como en la conceptualización, hay todo un mundo de posiciones distintas, de puntos de vista diferentes, de contradicciones y de discrepancias, si se quiere de significativo valor, que tienen relación muy estrecha con su aplicación en el terreno de la práctica. Todavía los expertos o especialistas en ese campo no logran ponerse de acuerdo a ese respecto. No es tarea fácil, como tampoco lo es el llegar a un consenso sobre el concepto mismo de la post-alfabetización. Quizás esté tan lejos de lograrse esto, como el conseguir que a la post-alfabetización se le ubique en el lugar que realmente le corresponde en el proceso de la educación global y de la educación permanente; que se definan sus límites y sus contenidos, así como que se le dé la importancia que demanda, si es que en realidad se le considera una necesidad de los neo-alfabetizados y/o de la sociedad y del mundo del que ellos forman parte.

No obstante, y en un intento de síntesis y de sistematización de la escasa información obtenida al respecto, se presenta aquí, en grandes líneas, lo que podría considerarse como una aproximación a los objetivos de la post-alfabetización a la luz de diversas vivencias y de situaciones distintas, en medios y situaciones diferentes.

Primero, ello se hace a causa del reconocimiento y la aceptación de la pérdida de los esfuerzos realizados en campañas y otras acciones de alfabetización fugaces, donde, los que aprendieron la lecto-escritura y el cálculo elemental regresaron al cabo de algún tiempo a su situación anterior de analfabetos, por desuso; en segundo término, debido al grado de conciencia adquirido sobre la importancia de ofrecer a los neo-alfabetizados y a los grupos de bajos niveles de escolaridad, oportunidades de ampliar los conocimientos adquiridos -y, de ser posible, de contribuir a incorporarlos a un proceso de educación permanente apareció y fue concretándose la idea de una fase del proceso educativo que rescatara los avances logrados en la alfabetización y que favoreciera la participación de los recién alfabetizados en programas mucho más amplios, en el contexto de la formación integral de los adultos y de la educación global.

De ahí, como de otros motivos o razones, se origina que los objetivos de la post-alfabetización sean tan variados y de que ésta aparezca como una fase del proceso educativo con diversidad de propósitos; que se le asignen múltiples funciones y que -se crea- deba jugar distintos papeles. Eso ha sido, es, y va a seguir siendo así, porque, como ocurre con la alfabetización, hay diferentes concepciones y su labor, en la práctica, debe responder a necesidades específicas definidas -no por los neo-alfabetizados- en contextos o medios muy concretos. Lo importante, quizás, de todo ese universo de concepciones y objetivos es que, en cada caso, la post-alfabetización tiene aplicación y utilidad práctica, -sin que éstas sean las mejores o las deseables-. Donde el planteamiento teórico de los objetivos que se proponen alcanzar resulte incongruente con la función práctica que cumple la post-alfabetización, no hay duda de que se requiere de un replanteamiento o de una reformulación de los mismos que elimine toda incongruencia que pueda existir.

Dicho lo anterior, y en un esfuerzo de síntesis para el marco de referencia de esta obra, se presentan aquí, en grandes líneas, lo que tal vez podría considerarse una especie de aproximación a los objetivos de la post-alfabetización, a la luz de postulaciones teóricas en situaciones distintas y en medios o contextos diferentes.

Para fines prácticos y en un intento de facilitar la comprensión de los objetivos hasta ahora asignados a la post-alfabetización, éstos se presentan aquí bajo una clasificación arbitraria que comprende dos categorías en función de posibles lapsos requeridos para su logro: inmediatos y mediatos.

A. OBJETIVOS INMEDIATOS.

1. Evitar el retorno de los neo-alfabetizados a su estado anterior de analfabetismo.
2. Prolongar la fase de alfabetización.
3. Consolidar los conocimientos de lecto-escritura y cálculo elemental, adquiridos en la fase anterior.
4. Profundizar los aspectos objeto de aprendizaje en la etapa de alfabetización.
5. Continuar el proceso de educación integral de los adultos.

6. Desarrollar la etapa intermedia entre la alfabetización y la educación básica general.
7. Reforzar y desarrollar los conocimientos obtenidos por los recién alfabetizados.
8. Suscitar el interés de los neo-alfabetizados por la práctica de la lectura, de la escritura y de las matemáticas.
9. Preparar a los neo-alfabetizados para su inserción en los procesos de cambio socio-económicos.
10. Dar a los adultos alfabetizados la posibilidad de alcanzar niveles más avanzados del saber adquirido por ellos hasta el momento.
11. Facilitar el acceso de los neo-alfabetizados a programas y niveles educativos del sistema formal,
12. Proporcionar el autodidactismo, principalmente en aquellas personas recién alfabetizadas carentes de medios o de posibilidades para obtener servicios educativos del sistema formal de educación.
13. Hacer posible la etapa de la educación básica, de la formación profesional y/ o de la capacitación para el trabajo.
14. Abrir una fase de oportunidades para la continuidad en su proceso educativo a personas de bajos niveles de escolaridad.
15. Ofrecer a los adultos oportunidades para la elevación cultural.
16. Ayudar a los neo-alfabetizados a vencer las dificultades intelectuales que no vencieron durante la etapa de alfabetización.
17. Lograr el convencimiento por parte de los neo-alfabetizados respecto a la

necesidad y a la
posibilidad de hacer de la alfabetización algo realmente útil para el desarrollo individual y el
progreso colectivo.

18. Ampliar el campo de los conocimientos de los recién alfabetizados en los diversos dominios de
la actividad humana.

19. Consolidar una etapa importante de la educación permanente.

20. Preparar a los neo-alfabetizados para la etapa educativa posterior a la alfabetización.

B. OBJETIVOS MEDIATOS

1. Consolidar el nivel de conscientización adquirido por el neo-alfabetizado respecto a la realidad.

2. Continuar y profundizar la lectura de la realidad.

3. Desarrollar la capacidad de los adultos para el análisis crítico de la realidad.

4. Abrir oportunidades para que los neo-alfabetizados puedan tener un mejor conocimiento de la
realidad.

5. Desarrollar en los adultos recién alfabetizados la capacidad de expresión oral y escrita de la
realidad y del análisis crítico de la misma.

6. Ayudar a los neo-alfabetizados a comprometerse con la realidad.

7. Incrementar la capacidad de los recién alfabetizados para la crítica reflexiva.

8. Contribuir a hacer de los neo-alfabetizados personas críticas y pensantes.

9. Desarrollar el lenguaje oral y escrito.

10. Contribuir a que el adulto recién alfabetizado pueda leer e interpretar el mundo y la vida tal como son.
11. Preparar a los adultos alfabetizados para la transformación de su realidad.
12. Lograr que los neo-alfabetizados adultos superen las formas tradicionales de comportamiento.
13. Crear en el adulto las condiciones para que participe de gremios y organizaciones que hagan posible una lucha solidaria hacia la superación de sus condiciones de vida.
14. Desarrollar la capacidad de los adultos para su participación eficaz en los procesos de cambio social.
15. Aumentar considerablemente el nivel de conocimientos de los neo-alfabetizados para su participación eficaz en la toma de decisiones y el cumplimiento de funciones y responsabilidades relacionadas con su particular destino y con la vida de la comunidad a que pertenecen.
16. Ampliar la capacidad de los adultos recién alfabetizados con el objeto de que puedan ser agentes activos en la construcción de una sociedad más próspera y feliz.
17. Asegurar a los neo-alfabetizados los medios que puedan ayudarlos a posesionarse de la responsabilidad de su propio destino.
18. Desarrollar los conocimientos y las destrezas de los neo-alfabetizados para que puedan asumir responsabilidades de que siempre fueron excluidos.
19. Crear las condiciones favorables a la participación de los adultos recién alfabetizados en acciones de organismos e instituciones comprometidas con el proceso de desarrollo global.
20. Preparar al adulto recién alfabetizado para que asuma la responsabilidad que le corresponde en su propio proceso educativo y en el proceso de desarrollo en general.

SEGUNDA PARTE

ALFABETIZACION, POST-ALFABETIZACION, EDUCACION DE ADULTOS Y EDUCACION PERMANENTE

Parece interesante ver la alfabetización y la post-alfabetización como una fase indivisible e insuperable, en un contínuum, tanto en la educación de adultos, en particular, como en la educación permanente dentro del proceso global de educación.

La alfabetización -y en consecuencia, la post-alfabetización- es una fase importante de la educación de adultos en general. Y como lo subrayara la Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, “la alfabetización es la piedra angular de la educación permanente” y por lo tanto, un aspecto vital de la educación global, sin el cual la participación del educando en su propio proceso educativo no puede darse cabalmente.

En esta línea de pensamiento, la post-alfabetización, así como la diversidad de objetivos y funciones que se le asignan, no llegarían a entenderse ni a tener justificación como parte de un amplio y complejo universo de búsqueda, ampliación, desarrollo y aplicación práctica del saber adquirido por el hombre a través de la educación formal e informal.

Una referencia con cierto nivel de profundidad a los objetivos, funciones y enfoques de la alfabetización, de la post-alfabetización, de la educación de adultos y de la educación permanente, tal como han sido postulados a nivel teórico, puede ser útil en la definición y en la comprensión de la relación entre todas esas fases y niveles de un mismo proceso.

A. BREVES CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ALFABETIZACION.

En la aproximación a los objetivos de la Post-alfabetización puede verse que, aunque existe relación entre algunos de los que conforman el listado que se presentó, hay una gran diferencia de enfoques

entre muchos de ellos. Igual ha ocurrido con la alfabetización, la cual ha sido objeto de diferentes concepciones y usos en la teoría, aún en los mismos ámbitos geográficos en que han tenido lugar programas o actividades con tal denominación.

Tal vez la alfabetización, entendida en la forma más tradicional del concepto mismo, empezó a cobrar importancia a partir de cuando comenzó a considerarse una necesidad el que las personas que no habían aprendido todavía la lecto-escritura, penetrarán a un mundo de cultura letrada. La acepción más antigua del vocablo “analfabeto” se aplica en forma restringida a la persona que no sabe leer ni escribir. De ahí que, en primera instancia, como acción contra el analfabetismo, la alfabetización estuviera concebida sólo en términos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura. Después de algún tiempo se incorporó el cálculo como otro elemento importante de ese mismo proceso.

En la medida en que el sistema educativo formal iba siendo incapaz de incorporar a sus servicios a más y más personas, se incrementaba el número de marginados de la educación. El incremento en tal sentido fue cada vez mayor, sobre todo en países en los cuales la capacidad del Estado para atender la demanda educativa no aumentaba al mismo ritmo y proporción que el crecimiento demográfico. La relación analfabetismo-pobreza fue quizás uno de los elementos que contribuyó a generar cierto nivel de preocupación por los iletrados y que motivó acciones educativas en su favor. El anhelo de hacer realidad el derecho a la educación para todos los ciudadanos coadyuvó a la toma de medidas favorables a la alfabetización, sobre todo para quienes, habiendo superado la edad de asistir a la escuela y participar de las actividades propias del nivel primario, se veían imposibilitados para iniciar un proceso educativo. Otro factor coadyuvante en la idea y en el establecimiento de programas y actividades de alfabetización lo constituyó la exigencia planteada por los avances científicos y tecnológicos en el sentido de proveer a los iletrados de un mínimo de conocimientos teóricos y de habilidades técnicas para cumplir tareas concretas en campos específicos del quehacer humano, en relación con la producción de bienes y servicios. Si bien esta idea fue concebida y apoyada por quienes controlaban y usufructuaban esa producción, tenía, desde otros puntos de vista e intereses, su innegable validez.

Esos mismos elementos y/o factores coadyuvantes en la creación y desarrollo de acciones para abatir el analfabetismo, de estructuras y de servicios para su ejecución, fueron haciendo evolucionar el concepto mismo de alfabetización y los criterios respecto a los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de esa fase del proceso educativo global. Así, como se vio ya con la postalfabetización, a la alfabetización se le han asignado diversos objetivos y se

le ha creído como una acción llamada a cumplir funciones diversas, no sólo en el proceso de educación, en particular, sino del proceso de desarrollo socioeconómico, en general.

Al principio, la alfabetización tenía como objetivo “eliminar el analfabetismo”, concentrando todas las acciones en torno a la enseñanza de la lecto-escritura. Esta postura puso en entredicho el valor práctico de la alfabetización. Las ponderaciones de quienes le atribuían un papel extraordinario en el mejoramiento de las condiciones de vida y en el progreso económico y social de los pueblos, generaron polémicas al respecto y argumentos que aún no llegan a concordar. En consecuencia, se puso en tela de duda si un programa encaminado a superar las condiciones socioeconómicas de grupos sociales de escaso desarrollo debería -como algunos afirmaban-, empezar “alfabetizando” a los iletrados. Pues, contrario a eso, otros sostenían que para ese propósito no se requería del dominio de la lecto-escritura, pudiéndose prescindir de la alfabetización así concebida, en los esfuerzos de elevación de los niveles de vida de la población analfabeta.

Las discrepancias respecto al valor práctico de la alfabetización concebida en tales términos, persisten. Pero, la diversidad de opiniones ha hecho posible hallarle un lugar apropiado, tanto en el proceso educativo como en el proceso de desarrollo económico y social, del cual es un componente importante.

En la década de los 40, específicamente en el período de la postguerra, a partir de algunos cónclaves internacionales sobre educación de adultos, el interés por la alfabetización cobró importancia ante la necesidad de abatir el analfabetismo y de acelerar la incorporación de grandes sectores de la población adulta a procesos educativos, pero ante todo a nivel de capacitación para el trabajo y la producción. Apareció y se difundió la idea de la “funcionalidad” de la alfabetización en la que ésta, según concepción de la UNESCO, constituye “un proceso global integrado, de formación profesional y técnica del adulto -en su fase inicial- hecho en función de la vida y de las necesidades del trabajo; un proceso educativo diversificado que tiene por objeto convertir a los alfabetizados en elementos conscientes, activos y eficaces dentro de la producción y del desarrollo en general”.

Ese cambio en el concepto tradicional de la alfabetización que la sitúa como una fase del proceso educativo estrechamente vinculado a procesos de desarrollo económico y social, traía consigo serias implicaciones. No obstante, fue aceptado por numerosos países. Teóricamente la nueva concepción empezó a verse plasmada en planes y programas de alfabetización, como innovación.

El Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo convocado por la UNESCO y realizado en Teherán, Irán en 1965, subrayó que:

“La alfabetización de los adultos, elemento esencial del desarrollo general, debe estar estrechamente vinculado a las prioridades económicas y sociales, así como a las necesidades presentes y futuras de la mano de obra. En consecuencia, todos los esfuerzos deben tender hacia una alfabetización funcional. Lejos de ser un fin en sí misma, ésta debe estar concebida de manera que prepare al hombre para el desempeño de un papel social, cívico y económico que sobrepase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y la escritura. El aprendizaje mismo de la lectura y la escritura debería ser ocasión para adquirir nociones útiles para la elevación inmediata del nivel de vida.

A partir del Congreso de Teherán, el analfabetismo fue objeto de particular consideración a nivel mundial. La Conferencia Regional sobre Planeamiento y Organización de Programas de Alfabetización en América Latina y el Caribe (Caracas, Venezuela, 30 de mayo-4 de junio de 1966) se encargó del análisis de la situación de ese fenómeno en el contexto latinoamericano y del Caribe.

Acogiéndose a la nueva y más amplia concepción de la alfabetización, los países de América Latina y el Caribe le asignaron a las actividades a realizarse en ese contexto, objetivos y funciones de muy diverso orden. En el “Estudio de la Situación en Cuanto a la Alfabetización en América Latina” realizado por el CREFAL puede verse lo que a ese respecto revelaron 14 países de la Región:

-”Capacitar al adulto para asumir situaciones de autosuficiencia en relación con su medio (Dominicana).

-”Realizar un programa que contenga un mínimo de conocimientos tendentes a desarrollar las habilidades de expresión oral y escrita y provea nociones básicas de civismo, matemáticas, salud, economía y hogar (Guatemala).

-”Abatir el índice de analfabetismo durante el sexenio gubernamental de 1964-1970, mediante la aplicación de programas específicos elaborados sobre la base de un amplio conocimiento de las características propias de las entidades o regiones seleccionadas, para tratarse en etapas sucesivas dentro del lapso señalado (México).

-”Capacitar al alumno para que pueda expresar su pensamiento por escrito y oralmente de la manera más clara posible (Nicaragua).

-”Formar sólida conciencia sobre deberes y derechos religiosos y cívicos (Colombia).

-”Acelerar la incorporación de la población iletrada a la vida social y económica del país, mediante su participación plena en la vida pública, como factor de civismo y producción (Ecuador).

-”Elevar el nivel cultural y cívico del pueblo de manera que cada ciudadano sea un hombre consciente de su dignidad personal y un elemento capaz de entender la democracia como norma esencial de la vida colectiva (El Salvador).

-”Estimular la obligatoriedad escolar (Brasil).

-”Proporcionar educación continua y popular de adultos, en todos los niveles, con el propósito de actualizar la cultura Normativa, informativa y profesional de todos ellos, en función de las exigencias de un mundo en transformación y de las necesidades del país (Venezuela).

-”Formar al hombre... en el marco de la civilización occidental cristiana y la cultura y tradiciones propias de nuestro suelo, y proporcionarle los instrumentos necesarios para que esa formación sea posible y viva conforme a su dignidad humana y su destino trascendente (Argentina).

-”Hacer efectivo el elemental derecho de los habitantes a saber leer y escribir (Bolivia).

-”Impartir educación general básica, entendiendo a la alfabetización como la primera fase de un proceso permanente, integral y dinámico de educación de adultos (Chile).

-”Adquirir destrezas instrumentales en lectura y escritura, ejercitarse en la habilidad del cálculo elemental, incorporar conocimientos elementales, participar en el proceso de desarrollo social y económico de la comunidad, integrarse a la comunidad nacional (Perú).

-Iniciar al individuo en el conocimiento de los problemas nacionales y sensibilizarlo para lograr su incorporación activa en la búsqueda de ellos (Honduras)”.

En los años 60 las experiencias prácticas de Paulo Freire empezaron a tener amplia difusión. Las ideas y los principios fundamentales del método utilizado por él y sus colaboradores en la alfabetización de los adultos, mueven a la reflexión y revolucionan los procedimientos utilizados hasta entonces en esa fase del proceso educativo, en función de nuevos objetivos: descubrir, conocer, analizar, interpretar y transformar la realidad. Estaba claramente planteada la alfabetización como un medio de contribuir a la creación de una conciencia reflexiva y crítica para el desarrollo del hombre en función de cambios profundos que deben operarse en las estructuras socio-políticas y económicas imperantes. No obstante, la década 1960-1970, en América Latina y el Caribe se caracterizó por el lanzamiento de campañas masivas de alfabetización como una estrategia en la lucha contra el analfabetismo. Pero las acciones en el contexto de esas campañas, con escasas excepciones, no fueron más allá de esfuerzos tendentes a “enseñar a leer y escribir”, con exiguos resultados. La alfabetización, como un proceso de toma de conciencia y de capacitación integral del adulto analfabeto para la participación en acciones de transformación y cambio estructural, distaba mucho de convertirse en realidad.

Mientras a la alfabetización en el plano teórico se le seguía considerando “elemento motor de transformaciones históricas”, “medio de liberación”, “instrumento necesario de toda mutación social”, “componente importante del proceso de desarrollo”, “piedra angular de la educación permanente”, etc, aumentaba considerablemente el número de analfabetos, y las acciones dentro de su propio marco se concretaban por lo general a la enseñanza de los elementos de la lecto-escritura mediante el empleo de métodos de los más tradicionales. Tal situación motivó la organización y desarrollo de otros eventos de carácter internacional en los que se debatirían aspectos medulares de la problemática de la alfabetización y se replanteaban y formulaban enfoques y tendencias para futuras acciones contra el analfabetismo. La Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, convocada por la UNESCO y realizada en Tokio, Japón, entre el 25 de julio y el 7 de agosto de 1972, en la conclusión No.4 expresó que:

“La supresión del analfabetismo constituye un factor clave para el desarrollo. La alfabetización es la piedra angular de la educación de adultos, pero constituye un medio encaminado a un fin, no un fin en sí misma”.

Tal conclusión debería desembocar en una reflexión por parte de los países que confrontan el problema del analfabetismo y despertar mayor interés en la realización de acciones más vigorosas para su liquidación.

La Conferencia de Tokio, como preámbulo a recomendaciones específicas, recordó que:

“... La alfabetización se considera como una parte integrante de la educación de adultos, particularmente en los países en vías de desarrollo, donde los programas destinados a la población adulta incluyen obligatoriamente actividades de alfabetización, con especial hincapié en la alfabetización funcional ligada al desarrollo social, político, económico y cultural”.

Pero quizás fue el Simposio Internacional de Alfabetización realizado en Persépolis (3-8 de septiembre de 1975) el cónclave que expresara la amplitud de objetivos y funciones que se le asignan a la alfabetización en los últimos tiempos, al considerar “la alfabetización no sólo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación del hombre y a su plena realización. Concebida de esta manera, la alfabetización crea condiciones de una conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en que vive el hombre y de sus fines. Permite asimismo estimular su iniciativa y su participación en la creación de proyectos susceptibles de obrar sobre el mundo, de transformarlo y de definir los fines de un auténtico desarrollo humano. Debe dar acceso al dominio de las técnicas y de las relaciones humanas. La alfabetización no es un fin en sí”.

En esa misma perspectiva la XIX Reunión de la UNESCO, realizada en Nairobi, Kenya (26 de octubre-30 de noviembre de 1976), en uno de sus considerandos reiteró que “la alfabetización está universalmente reconocida como un factor crucial del desarrollo político y económico, del progreso técnico y de los cambios socioculturales.

Es obvio, pues, que a nivel teórico hay una riqueza de planteamientos respecto a los alcances, objetivos y funciones de la alfabetización. En América Latina y el Caribe, después de las postulaciones hechas al respecto en diversos cónclaves internacionales, se ha intentado enmarcar las acciones de alfabetización dentro de un concepto más amplio y revolucionario. Pero la verdad es que, al menos en esta parte del mundo, esos planteamientos y formulaciones respecto a enfoques, políticas, objetivos, estrategias y métodos para la alfabetización, contrastan con la realidad ya que no encajan en contextos políticos, socio-económicos y culturales propios de los diversos países de la Región. Los enunciados teóricos y las buenas intenciones de grupos aislados no han logrado -salvo escasas excepciones- ir más allá de acciones alfabetizadoras dentro del concepto

tradicional de alfabetización. El factor básico, la cuestión fundamental condicionante de esa realidad, parece estar constituido por la ausencia de estructuras adecuadas que favorezcan y hagan posible la alfabetización, según las modernas concepciones. Los casos de Cuba y Nicaragua -dos excepciones en América Latina y el Caribe- se han encargado de demostrar eso. En ambos casos fue necesario aprovechar la coyuntura histórica de un cambio de estructuras políticas y un viejo anhelo de transformaciones profundas en la vida de los respectivos pueblos, para crear un ambiente propicio a la alfabetización como factor e instrumento de liberación, de desarrollo integral y de transformación social.

Si no hubiera otras coyunturas aprovechables en el resto de los países latinoamericanos, si no se da en ellos en poco tiempo una revolución tipo Cuba y/ o tipo Nicaragua, probablemente esté lejos aún el día en que los objetivos y funciones asignados a la alfabetización, dentro del concepto moderno que se ha venido manejando últimamente, puedan ser una realidad.

No obstante -y es importante subrayado- los planteamientos y enfoques al nivel teórico de la alfabetización en América Latina y el Caribe, como también en otras regiones del mundo, permiten identificar sus nuevas y múltiples corrientes, las que superan la rígida tendencia emanada del concepto tradicional. A ese respecto hay avances significativos en que se percibe claramente que las acciones de alfabetización se hallan orientadas de tal forma para que ésta, opere como:

- un medio y no como un fin en sí misma;
- un elemento importante para el trabajo y para la producción;
- un instrumento para la creación y el robustecimiento de una conciencia reflexiva y crítica para el cambio;
- un factor determinante para el desarrollo del hombre en función de los cambios socio-económicos, políticos y culturales que deben operarse en la comunidad y en el mundo de que forma parte;
- coadyuvante en el proceso de capacitación integral del individuo;
- base indispensable para la capacitación profesional en función de la vida, de satisfacción de necesidades básicas, de demandas del grupo social a que pertenece el educando;

- un requisito fundamental para la contribución del individuo a su propia formación;
- una parte del proceso educativo global y permanente del hombre;
- un apoyo a la promoción humana;
- un componente de procesos educativos más amplios y de programas de desarrollo económico y social tendentes a satisfacer carencias de personas, grupos o sectores de la población menos favorecidos;
- un medio de acelerar la incorporación plena del individuo al proceso de desarrollo nacional así como de capacitarlo para una participación consciente y eficaz en tal proceso;
- un recurso de que se provee a los analfabetos para que puedan optar por algún tipo de empleo remunerado que les permita derivar ingresos para el sustento individual y familiar;
- un instrumento que permite al individuo adquirir más y mejores conocimientos y habilidades para enfrentar problemas cotidianos de la familia y de la comunidad.

Tales tendencias hacen que la alfabetización, lejos de ser concebida como el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo elemental, aislada de contextos sociales, económicos, políticos y culturales, se conciba como parte importante del proceso global de educación y como factor coadyuvante en la definición del destino del hombre y en la transformación de su realidad. De acuerdo a esas tendencias, la alfabetización, según el concepto tradicional, es cosa del pasado.

LA ALFABETIZACION EN UN CONTINUM.

Ahora bien, ¿cómo una realidad tal como en la que se desenvuelve la alfabetización en Latinoamérica y el Caribe, puede ser propicia para la post-alfabetización, dados los objetivos y funciones que se le asignan a ésta en el momento actual? He aquí, pues, otro gran interrogante que aguarda respuesta.

La post-alfabetización -se ha dicho ya- es indivisible e inseparable de la alfabetización. Es también indivisible e inseparable del resto de las fases del proceso educativo. No es fácil determinar, dentro del amplio y moderno Concepto de la alfabetización, cuáles son sus límites y dónde en realidad empieza y se

desarrolla la post-alfabetización. Paulo Freire afirma que entendida la alfabetización como “la lectura y la escritura de signos lingüísticos”, la post-alfabetización puede precederla con el inicio de “la lectura de la realidad”.

Resulta muy difícil, además, señalar el campo preciso de acción de la post-alfabetización, dónde termina, y en qué momento se le rebasa para penetrar a otros niveles del proceso educativo.

Freire responde a esta inquietud cuando se refiere a la “práctica social” -concepto muy amplio- a través de cuyo análisis correcto se lee la realidad. La lectura de la realidad incluida en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de signos lingüísticos, suscita el interés por transformarla.

Si se acepta la post-alfabetización como el simple afianzamiento de los conocimientos adquiridos por los educandos en la fase de alfabetización -concepto más tradicional y restringido de la post-alfabetización- probablemente habría que aceptar también que se trata de un “seguimiento” para el que bastaría repetir lo aprendido y fortalecerle mediante materiales de lectura apropiados para neo-alfabetizados, ampliar el dominio de la escritura, de los números y de las cuatro operaciones básicas (sumar, restar, multiplicar y dividir). Aún así, parece complejo determinar los límites de esa fase del proceso educativo global, pues nadie, quizás, podría con precisión fijar el nivel de profundidad para el tratamiento de las áreas o materias motivo de “afianzamiento”.

Pero su ámbito se vuelve de difícil definición, si a la postalfabetización se le asignan objetivos y funciones más amplias como: i) desarrollar la capacidad de los adultos para analizar críticamente la realidad; ii) desarrollar en los adultos recién alfabetizados la capacidad de expresión oral y escrita de la realidad y de su análisis crítico; iii) ayudar a los neo-alfabetizados a comprometerse con la realidad; iv) preparar a los adultos alfabetizados para la transformación de la realidad; v) aumentar considerablemente el nivel de conocimientos de los neo-alfabetizados para su participación eficaz en la toma de decisiones y el cumplimiento de funciones y responsabilidades relacionadas con su particular destino y con la vida de la comunidad a que pertenecen, etcétera.

En esa especie de dilema que surge en la delimitación precisa de los campos de acción, de los papeles de la post-alfabetización, cabe tal vez, según cada contexto particular en que se aplique ésta, definir bien los objetivos de los que se derivarán las acciones para a su vez poder fijar metas y límites de tareas concretas en dicho contexto.

B. LA EDUCACION DE ADULTOS Y LA RELACION DE LA POST-ALFABETIZACION CON ESE PROCESO.

La expresión “educación de adultos”, como se le utiliza en este espacio, se refiere a la educación destinada a quienes habiendo pasado la edad escolar -mas no la de educarse- pueden adquirir los conocimientos necesarios y las capacidades indispensables para responder a las exigencias que les impone la época, el medio y el mundo a que pertenecen.

1. ¿Pero, por qué la educación de adultos?

Las dificultades de acceso a la educación para numerosos grupos humanos vienen de siglos atrás. Las limitaciones para continuar dentro de los sistemas educativos para muchos de los que han tenido la fortuna de insertarse en ellos, también existen desde hace mucho tiempo. Desde entonces vienen registrándose los rezagados y los marginados de la educación, y con ellos, las necesidades cada vez más apremiantes de un mayor número de personas que deben educarse.

Si bien ha habido en todas partes grandes y significativos esfuerzos por educar a los niños y a los jóvenes, no han sido muchos ni de tanta relevancia los que se han realizado en términos de oportunidades educativas para los adultos marginados y/o rezagados de la educación.

Ese fenómeno de la marginación en el campo educativo ha tenido y continúa teniendo su impacto y su incidencia negativa en varios aspectos de la vida nacional de diversos países donde la población adulta constituye el motor de numerosas acciones, tanto en lo político, como en lo económico y lo social.

El desarrollo individual, la superación personal, la autoformación, la preparación para responder a las exigencias de la vida en un mundo de constantes cambios, han planteado y siguen planteando al hombre la necesidad de educarse.

La salud, la producción, las obras físicas, la defensa nacional, el sustento familiar, etc., requieren de la participación eficaz de la población adulta. Y esa eficacia en tal participación no ha sido ni es posible con personas que no han tenido acceso a la educación, o que poseen bajos niveles en materia de conocimientos básicos para desempeñar un papel activo y eficiente en los campos de su competencia.

De ahí que la educación de adultos como necesidad imperiosa y como componente importante del desarrollo socio-económico, no sea cosa que apareció en este siglo y menos aún en el momento actual. También viene de siglos atrás.

Por eso, siempre que nos referimos a la educación de adultos estamos refiriéndonos a una vieja cuestión o a un viejo asunto que, no obstante que no haya definido totalmente su metodología, sí tiene claramente definida su clientela y sus objetivos.

El ejemplo más remoto del que podríamos hablar en cuanto a la educación de adultos, está formado por las tendencias y hechos hacia su institucionalización que datan de hace alrededor de dos siglos. Ya en el siglo XVIII se impartía instrucción al pueblo sobre leyes a ser puestas en vigencia, sobre aspectos agrícolas, asuntos económicos, etc., y lo que es más, sobre cómo contribuir a la autoformación.

Las „Adults Institutions“, en Inglaterra, son de fines del siglo XVIII. Aunque la finalidad de esas instituciones era enseñar a leer, después enseñaban a la gente lo que requería para el ejercicio de una profesión, para un oficio y para la superación personal en general.

A mediados de la segunda década del siglo XIX se instituyeron en Francia las „Clases de Adultos“. Unos 15 años más tarde se crearon en ese mismo país, con vastos fines, una „Asociación Politécnica de Instrucción Popular“ y „Cursos para Adultos en las Alcaldías de París“.

Otras acciones, en otros países, con diversos propósitos, se realizaron entonces y después de esos y de otros movimientos de inspiración populista, en el campo de la educación de adultos.

Al iniciarse el siglo XX, se habían multiplicado las acciones de educación de adultos en todo el mundo. En la mayoría de los casos, tales esfuerzos estaban encaminados a la formación para el trabajo, y se dirigían a pequeños grupos. Aun así, la educación de adultos cada vez cobraba más vigencia e importancia. Las experiencias que a este respecto se venían dando no estaban siendo sistematizadas. En virtud de ello, la Universidad de Cambridge, Gran Bretaña, preparó y realizó, en 1929, una Reunión referente a la educación de adultos. Diríase que fue éste el primer evento relevante del presente siglo, destinado a promover estudios sobre la educación de adultos y a estimular la cooperación

internacional para acciones en ese campo. Desafortunadamente, los resultados producidos por la Reunión de Cambridge fueron sub-utilizados, y en gran medida, echados al olvido. Sin embargo, su contribución al desarrollo de la educación de adultos ha sido de extraordinaria importancia. Sepultados entre montañas de publicaciones en bibliotecas y archivos, esos documentos que vieron la luz en Cambridge, en las postrimerías de los años 20, continúan teniendo vigencia hoy, más de medio siglo después.

Se inició y transcurrió la Segunda Guerra Mundial con saldos pavorosos de muertos, inválidos y huérfanos, y con efectos catastróficos sobre el potencial físico y natural de inmensos territorios. Sus consecuencias se sintieron fuertemente en otras latitudes. De lo mucho que había por hacer, algo debía hacerse. Era preciso hallar salidas adecuadas y adoptar medidas de urgencia. Había diversas vías, pero se requería del camino más corto y expedito. Se precisaba de alternativas viables y apropiadas para la acción reestructuradora que no admitía espera. Era necesario definir estrategias y probar las que se perfilaban entre las mejores. Para entonces faltaban también mecanismos e instrumentos eficaces.

Como consecuencia, y frente a necesidades imperiosas de impostergable atención, se crearon algunos organismos internacionales con funciones específicas en ciertos campos especializados. Nació así, en 1946, la UNESCO, como organismo de las Naciones Unidas encargado de las acciones para la educación, la ciencia y la cultura en sus Estados miembros.

La Segunda Guerra Mundial había dejado, además de la destrucción de vidas y de recursos físicos y naturales, sabias enseñanzas. Entre ellas, que la educación de los adultos era un imperativo y que lo sería más frente a la reconstrucción de las grandes áreas devastadas por la Guerra, pero mucho más, ante el mundo en devenir.

En tales circunstancias, la UNESCO, asumiendo la responsabilidad que le fue asignada, promovió, entre otras acciones, la Primera Conferencia Mundial sobre Educación de Adultos que se realizó en Elsinor, Dinamarca, en 1949. Esta Conferencia tenía entre sus objetivos definir de manera exhaustiva la educación de adultos. La definición debía ser válida para todos los países y para todos los tipos de experiencia. Pero, ya en el pleno del evento, las cosas cambiaron y los participantes trabajaron en algo más apropiado a las necesidades de los países.

2. Los principios de Elsinor.

A pesar de que se había previsto que la conferencia de Elsinor generaría y adoptaría una definición de la educación de adultos que sirviera de marco de referencia para las acciones en este campo, los participantes, por unanimidad, se pronunciaron en contra de esto. Lo consideraron imposible e impráctico en las circunstancias históricas del momento. Según ellos, la Conferencia debía señalar los aspectos que eran más de su incumbencia. En atención a ello, la Primera Comisión de Trabajo de la Conferencia creyó conveniente y mucho más importante abocarse a una declaración de principios sobre la base de una *educación de adultos tendente a satisfacer las necesidades y las aspiraciones del adulto en toda su diversidad. Una declaración rica en consecuencias prácticas, lo que demanda una concepción dinámica y funcional que se opone a la concepción intelectualista tradicional.*

Con la responsabilidad que le fue conferida por la Conferencia, esa Comisión trabajó en el desarrollo del tema „Contenido de la Educación de Adultos“. Dentro de ese contexto, y como marco de sus acciones, laboró con un orden del día de 7 puntos que constituían interrogantes a los que se debía dar respuestas objetivas y prácticas. De ahí emergieron cuestiones fundamentales, como las siguientes:

1. „La educación de adultos debe tender a satisfacer las necesidades de los adultos en toda su diversidad. Ello lleva a una concepción dinámica y funcional de la educación en comparación con la concepción intelectual tradicional. En esta perspectiva funcional no se puede partir de un programa establecido de antemano ni de la división del saber por materias separadas, tal como es establecido por la enseñanza tradicional, sino partir de situaciones concretas, de problemas actuales a los cuales los mismos interesados deben hallarle una solución.

2. Es importante distinguir la educación de adultos de la formación profesional. Esta tiene una serie de problemas relacionados con aquélla. Tanto los hombres como las mujeres resienten la necesidad de estar calificados para su trabajo diario. Son muchas las personas que llegan a la edad adulta sin estar completamente formadas para el ejercicio de la profesión que han escogido; otras no pueden adaptarse a su profesión; otras por una u otra razón, se ven forzadas a cambiar de profesión. La educación de adultos tiene un papel que jugar en la solución de esos problemas. La responsabilidad de la educación de

adultos se halla por lo tanto comprometida en diversos y distintos planos; orientación profesional, formación pre-profesional, cursos de perfeccionamiento, etc.

3. La formación económica, social y política de los adultos se debe hacer partiendo de sus actividades cotidianas y de sus preocupaciones fundamentales. No debe ser impuesta. Debe tener como punto de partida la comprensión de su propia situación.

4. En la mayor medida posible, las ciencias deben figurar en los programas de educación de adultos con el fin de favorecer el desarrollo de una actitud de espíritu científico en la discusión y estudio de los programas y, poner en evidencia y explicar las repercusiones sociales de las ciencias sobre la vida y el desarrollo de la sociedad humana.

5. El término „arte“ debe ser interpretado en su más amplio sentido e incluir los productos de toda actividad artística y cultural: teatro, cine, artes visuales, literatura, música, museos, etc. Aquí es conveniente favorecer ampliamente su sentido crítico para elevar el nivel de apreciación de las obras artísticas y multiplicar los estímulos dados por la expresión artística.

6. En el interés de una educación equilibrada, debe haber un espacio destinado a las actividades recreativas. Es muy útil poner a disposición de la comunidad de los educandos adultos un lugar de aspecto agradable debidamente equipado para realizar una feliz expansión: canto, música, danza, cine, etc.

7. Se debe tener en cuenta que las poblaciones que aún no poseen instrucción, pueden aprender mucho por medio de demostraciones, del cinematógrafo, de la proyección fija, de la imagen, de las emisiones radiofónicas, de los entretenimientos individuales, de los círculos de discusión y de otros medios donde la lectura no interviene. No es necesario, pues, en las regiones donde la instrucción está poco desarrollada esperar contar con elementos tan sofisticados para iniciar la aplicación de un plan de educación efectiva de los adultos siguiendo un programa determinado. En las poblaciones menos desarrolladas, la educación de adultos necesita de un esfuerzo máximo de progreso en todos los dominios de la educación. El contenido de la educación en las regiones menos desarrolladas debe ser establecido en concordancia con las costumbres de sus habitantes, con sus condiciones de vida, con sus necesidades, de tal manera que ellos mismos las observen y las sientan“.

La Conferencia de Elsinor no se ocupó de definir la educación de adultos, mas sí de su papel y de su objetivo, subrayando en tal sentido que ésta „debe proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y, sobre todo, permitirles participar armoniosamente en la vida de la comunidad“. Emerge así una nueva perspectiva y una concepción diferente, más dinámica y más funcional de la educación. Emergen, además, como consecuencia, necesidades en cuanto a enfoques, métodos, estrategias, personal para la acción, etcétera.

En todas partes se acogieron con calor y entusiasmo, esos principios de Elsinor. Se adoptaron y se aplicaron en la teoría, pero no fueron llevados a la práctica. Las acciones de educación de adultos continuaron en la década de los 50, pero con las características tradicionales. No obstante, a partir de la Conferencia de Elsinor, el concepto de educación de adultos empezó a ampliarse considerablemente.

3. El énfasis de Montreal.

Transcurrió la década de los 50. Los cambios en un mundo caracterizado por su constante evolución habían venido ocurriendo con mayor velocidad después de la Segunda Guerra Mundial. Frente a los hechos y a nuevas necesidades que se planteaban al hombre, era necesario considerar su capacidad para actuar conforme a las exigencias de su época. Se precisaba de una revisión de la educación en general.

Desde la Conferencia de Elsinor, la educación de adultos había cobrado mayor importancia, pero se hacía necesario un examen de las diversas acciones en ese campo como la formulación de nuevos planes frente a las necesidades del momento y de un futuro inmediato. Por decisión de la Conferencia General en su 10a. Reunión, la UNESCO preparó y realizó, en 1960, la Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos, en Montreal, Canadá. El tema de la Conferencia fue: „La Educación de adultos en un mundo en evolución“.

La Conferencia de Montreal dió un valor extraordinario a lo social. Consideró la educación de adultos como un medio y un instrumento eficaz para el fomento de la paz y de la comprensión en el mundo, y como componente importante del desarrollo socio-económico. Puso énfasis en el concepto de educación permanente, en cuyo contexto se halla la educación de adultos. Hizo resaltar „la

relación que existe entre el nivel de vida y el aprovechamiento de la educación de adultos“. Recomendó que „se recuerde a los Estados miembros deben tratar de asegurar a las masas populares un nivel de vida mínimo“.

Según la Conferencia de Montreal, la educación de adultos en un mundo en evolución, „es un instrumento esencial“ para alcanzar objetivos tales como:

1. Conservar y reforzar lo mejor de la cultura tradicional de cada país y estimular a la población a que se enorgullezca de su patrimonio cultural, como una fuente de dignidad.
2. Alentar a hombres y mujeres a que comprendan y fomenten la evolución, a que la acojan favorablemente y faciliten su proceso, a que reconozcan en qué medida la pueden moldear o si, por el contrario, deben resignarse a ella.
3. Contribuir a que todo hombre y toda mujer desarrollen al máximo los diversos aspectos de su personalidad.
4. Desarrollar la comprensión internacional, el aprecio mutuo y la tolerancia de las diversas opiniones.
5. Remediar las deficiencias de la enseñanza escolarizada recibida anteriormente.
6. Llenar la laguna que existe entre los especialistas y los no especialistas, así como mejorar la comprensión entre otros grupos sociales separados por algunas divergencias.
7. Capacitar al adulto para desempeñar plenamente el papel que aspire asumir en la vida social y cívica.
8. Ayudar a las mujeres, sobre todo de comunidades en que evolucionan con desconcertante rapidez las antiguas formas de relaciones familiares y económicas, a comprender el nuevo orden de las cosas y adaptarse a él.
9. Ayudar a los adultos a descubrir la forma de utilizar su tiempo libre de manera más satisfactoria y recreativa.
10. Educar al consumidor para que comprenda los hechos económicos fundamentales que tienen una importancia capital en la vida de las masas.

Los pronunciamientos de Montreal se difundieron al comienzo de los años 60, recién iniciada la „Primera Década del Desarrollo“ proclamada por las Naciones Unidas. Diversos países emprendieron entonces una serie de acciones tendentes a superar los niveles de vida de grandes sectores de su población. La educación, pero especialmente la educación de adultos, adquirió relevancia y se destinaron esfuerzos y recursos para programas educativos. Sin embargo, las acciones educativas no respondieron al énfasis de la Conferencia de Montreal. Privaba en ellas el acento tradicional que no correspondía a las exigencias de la época ni a las de las características del proceso de desarrollo particular de cada país. Se emprendieron campañas de alfabetización de corte tradicional, acciones de educación de adultos pero de tipo escolarizado del sistema formal, programas de formación profesional de acuerdo a los intereses de las empresas, mas no acordes con los intereses de los educandos. Se continuó con el empleo de métodos pasivos; a los educandos se les siguió considerando objeto y no sujetos de su propia educación; los contenidos programáticos continuaron divorciados de las necesidades, intereses y aspiraciones de los educandos; el concepto de educación permanente no pudo pasar de ser un enunciado, porque se careció de las condiciones para llevarlo a efecto.

Al concluir la década de los 60, es decir veinte años después de la Conferencia de Elsinor y diez años de la de Montreal, la educación de adultos había cobrado mucha más vigencia. Las acciones que se inscribían en ese marco soslayaban los principios de la Primera Conferencia y el énfasis dado a significativos aspectos de ese campo en la Segunda.

4. Las conclusiones de Tokio.

Se inició la década de los 70. En los años 60 habían ocurrido nuevos e importantes sucesos y cambios sociales, económicos, políticos, etc., acelerados por el avance científico y tecnológico, con los cuales la educación de adultos había adquirido más importancia. Estaban frescas las evidencias de los esfuerzos realizados en ese campo en diversos países. Pero esas mismas evidencias dejaban al descubierto las enormes deficiencias en la educación de adultos.

En cumplimiento de la resolución. 1.31 aprobada por la Conferencia General en su 16a. Reunión, la UNESCO realizó, en 1972, en Tokio, Japón, la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos.

La Conferencia de Tokio ahondó sobre diversos asuntos de la educación de adultos en base a las experiencias en ese campo a partir de Elsinor y sobre los objetivos, políticas, estrategias y métodos de ese tipo de educación en el marco de la educación permanente. Respecto a los „objetivos de la educación de adultos en la perspectiva del planeamiento“²⁰, se expresó textualmente que:

1. Se trata de un instrumento de conscientización y no de un instrumento de integración en el sentido de la manipulación de las masas marginales, ni un instrumento al servicio del conformismo, sino un instrumento de integración en el sentido de que, mediante el ejercicio cotidiano de la práctica social, tiende a crear una sociedad educativa consciente de los valores de solidaridad nacional animada por ciudadanos que evolucionan socialmente en su medio... Todos los hombres pueden y deben poder educarse y ser educadores ellos mismos.

2. Es un instrumento de preparación para la actividad productora, que ofrece a cada uno cursos que le permiten ampliar sus calificaciones profesionales en función de las necesidades de la sociedad.

3. Es el instrumento de desenvolvimiento del hombre integral, total, tomado en la globalidad de sus funciones laborales y recreativas, en su participación en la vida cívica, en la vida familiar, en la vida cultural; es el desenvolvimiento y el perfeccionamiento de sus cualidades físicas, morales, intelectuales y espirituales. Educación de adultos y desarrollo cultural son los dos componentes de un proceso global y es urgente integrarlos.

4. Es el instrumento que prepara, a través de la adquisición de actitudes de liberación frente a las servidumbres y a las alienaciones tanto económicas como culturales, la elaboración de una cultura nacional, liberadora y auténtica, que contribuye a la toma de conciencia de la unidad nacional.

En la Conferencia de Tokio se ratificó el gran significado que la educación de adultos había cobrado en el mundo actual. Mayores y más significativas experiencias había en ese campo. Gobiernos e instituciones de diversos países habían tomado conciencia de la importancia de ese tipo de educación como factor coadyuvante del desarrollo económico y social. Se puso en evidencia el esfuerzo que en tal sentido se había realizado en los últimos años, y el creciente interés por asignar más recursos para las acciones de educación de adultos.

Igualmente se reconoció la presencia de obstáculos aún no salvados que impedían el desarrollo pleno de la educación de adultos. Había notables fallas en cuanto a la definición en las finalidades y estrategias, contenidos, métodos, medios, investigación y evaluación. También en lo referente a estructuras, en la formación de los recursos humanos, en la administración de los programas y en la coordinación entre diversas instituciones relacionadas con la educación de adultos. Se llamó la atención de los países en el sentido de adoptar medidas para eliminar esas dificultades y se recomendó para ello lo pertinente.

5. La recomendación de Nairobi

A sólo cuatro años de distancia de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, la UNESCO celebró en Nairobi, Kenya (1976), la XIX Reunión de la Conferencia General de la Organización. Allí se retomó el tema de la educación de adultos y con él los señalamientos que al respecto se hicieron en la Conferencia de Tokio, en 1972.

En Nairobi se centró la atención en aspectos muy concretos de la educación de adultos que merecían especial atención. Y en la Recomendación de la Conferencia se expresó que:

„La expresión „educación de adultos“ designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensado en las escuelas y universidades y en la forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias y técnicas 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 socio-económico y cultural equilibrado e independiente“.

Se destacó el hecho de que la educación de adultos debe considerarse „como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente“, en el cual „el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y de su reflexión“.

En lo referente a finalidades y estrategias, en Nairobi se señaló entre otras cosas, que la educación de adultos debería contribuir a desarrollar la capacidad de „aprender a aprender“ y basarse en principios como los siguientes:

1. Estar concebida en función de las necesidades de los participantes.
2. Confiar en las posibilidades y en la voluntad de todo ser humano de progresar durante toda su vida.
3. Despertar el interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales.
4. Suscitar y mantener el interés de los adultos en formación, recurrir a su experiencia, reforzar su confianza en sí mismos y facilitar su participación activa en todas las fases del proceso educativo que les concierne.
5. Adaptarse a las condiciones concretas de la vida cotidiana y del trabajo, teniendo en cuenta las características principales del adulto en formación, su edad, su medio familiar, social, profesional o residencial y las relaciones que les vinculan.
6. Lograr la participación de los adultos, de los grupos y de las comunidades en la adopción de decisiones en todos los niveles del proceso de educación, en particular en la determinación de necesidades, en la elaboración de programas de estudio, en la ejecución y evaluación y en la determinación de las actividades educativas con arreglo a la transformación del medio laboral y de la vida de los adultos.
7. Contribuir al desarrollo económico y social de toda la comunidad.
8. Reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa.

En Nairobi se enfatizó en el hecho de que cuando vaya a definirse el contenido de la educación de adultos debe „darse prioridad a las necesidades específicas de los grupos menos favorecidos en cuanto a educación se refiere“.

Vista así, aunque a grandes rasgos, -en cuanto a objetivos, enfoques y contenidos-, puede percibirse la relación de la educación de adultos con la post-alfabetización y el lugar preponderante que ésta tiene en el proceso educativo de los adultos. En consecuencia, es fácil percibir también que ni una ni otra podrían estar circunscritas a acciones enmarcadas en la más tradicional de sus concepciones.

C. LA EDUCACION PERMANENTE, SU FUNDAMENTACION, SUS IMPLICACIONES Y EL PAPEL DE LA POST-ALFABETIZACION EN EL LOGRO DE SUS OBJETIVOS.

El establecimiento de la relación entre la post-alfabetización y la educación permanente se facilitará aquí, si -a manera de ayuda memoria- se precisan algunas cuestiones respecto a ésta, sobre todo en lo que concierne a la conceptualización y a los planteamientos hechos a nivel teórico sobre el particular. Para el caso sirva, ojalá, el extracto de una investigación documental realizada recientemente a la luz de la bibliografía asequible, con fines de la publicación del texto completo en un documento referente a la educación permanente y a algunas experiencias en ese campo en el ámbito latinoamericano.

I. Conceptualización y evolución del concepto.

Ya no es posible referirse a la educación permanente como si se tratara de algo nuevo, de reciente aparición. Aunque la expresión y el concepto mismo se ha popularizado a partir de las dos o tres últimas décadas, la idea viene de muchos siglos antes. Platón la preconizó. Rousseau, preocupado por la forma en que se educaba a los hombres. suscitó inquietudes respecto a la estrecha relación existente entre la educación y la vida.

En „La República“ de Platón aparecieron los cinco interrogantes de: ¿educación para quien? ¿por qué?; ¿de qué?; ¿cómo?; ¿cuándo?

Rousseau planteaba el dilema de: qué es lo verdaderamente necesario: ¿que el hombre se adapte a la enseñanza o, por el contrario, que ésta se adapte al hombre?

La idea de la educación permanente evolucionó con el transcurso del tiempo. Planteada desde el principio como una „educación libre y continua“, tuvo gran aceptación. Se consideró un hecho negativo el que estuviera al alcance de sólo unos pocos y que constituyera privilegio de una minoría.

Dos nociones fundamentales hay en la educación permanente desde sus orígenes: la de continuidad y la de integración. La primera de estas nociones hace énfasis en que se trata de un proceso que debe durar toda la vida del individuo -desde el nacimiento hasta la muerte-. La segunda afirma la necesidad de que la educación cubra los diversos aspectos de la vida y de la sociedad.

El cambio acelerado producido por los avances de la ciencia y de la tecnología -característica relevante del mundo de hoy-, puso en evidencia el gran peligro que constituía seguir centrando la educación en el breve lapso de los primeros años de la vida del hombre, ya que una o dos décadas después, el conocimiento adquirido en la niñez y la juventud se toma obsoleto.

Como producto de la reflexión sobre esa realidad se planteó la necesidad de que el hombre esté continuamente renovando y enriqueciendo su conocimiento. Pero la búsqueda de una respuesta a tal necesidad, que constituía un imperativo, no aparecía entre las prioridades a ser atendidas inmediatamente. Fue necesario que la educación, ya concebida como “el medio por el cual toda persona puede adquirir conocimientos para comprender los cambios sociales, participar en ellos y mejorar la calidad de la vida humana”, entrará en crisis.

La crisis de la educación de una sociedad también en crisis, impuso la necesidad de una nueva concepción del hombre y de la sociedad de la cual forma parte. Como consecuencia, impuso, también, la necesidad de una nueva concepción de la educación. No obstante esos hechos, reflejo de una realidad indiscutible, todavía parecían insuficientes para que se comprendiera que la educación no preparaba adecuadamente al hombre para la vida, ni le proporcionaba los instrumentos para continuar su autoformación y el proceso de enriquecimiento de sus conocimientos y experiencias en forma organizada y permanente.

Para la toma de conciencia de esa realidad fue necesario: i) que aparecieran, con la espectacularidad y las complejidades para el hombre impreparado, los productos del desarrollo científico y tecnológico puestos a su servicio, sin que pudiera utilizarlos; ii) que golpearan la conciencia de los hombres los imperativos del desarrollo económico y social; iii) que se sintiera el impacto de los efectos de la explosión demográfica y del acelerado proceso de urbanización; iv) que se desarrollaran las comunicaciones y que se notara la influencia de los medios de comunicación de masas en la sociedad; v) que se suscitara movimientos políticos trascendentales por los efectos de grandes presiones sociales; en fin, que se dieran tantos otros acontecimientos históricos irreversibles.

En el período de la post-guerra, pero sobre todo en los años 60, cuando el malestar producido por la crisis social y educativa se agudizó, la búsqueda de una respuesta a esa crisis adquirió carácter de urgencia. La idea de la educación pertinente empezó así a cobrar importancia y a difundirse rápidamente por todo el mundo. Se constituyó en tema central del momento sobre el cual se fueron suscitando planteamientos diversos que, sustentados en una serie de principios rectores, apuntaban a definir si en realidad esa educación constituía la respuesta a las deficiencias señaladas a los sistemas educativos tradicionales, o si por el contrario, no era más que un simple enunciado o una nueva noción teórica que entraba en moda.

Varios fueron los teóricos que a partir de ese momento dijeron su palabra al respecto. Conceptos como los que se insertan a continuación fueron expresados, difundidos y sometidos a consideraciones y debates, muchas veces, en todas partes.

El Comité Internacional para el Fomento de la Educación manifestó que la educación permanente “es el principio de toda la educación, considerada como un proceso que se prosigue durante la vida completa del individuo desde su más tierna infancia hasta su muerte”.

En el Proyecto de Programa y de Presupuesto para 1969-1970, la UNESCO señaló que la educación permanente es “el medio de cultivar en el hombre la aptitud para comprender el mundo moderno que le rodea y que le permite adaptarse a las exigencias del universo en rápida transformación, lo mismo que a las condiciones de trabajo y de vida en general sometida a cambios perpetuos”.

Paul Lengrand, autor de varios trabajos sobre el tema, entre ellos el que mereció el título de “manifiesto de la educación permanente”, expresó:

“entendemos por educación permanente un orden de ideas, de experiencias, de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en plenitud de su concepción, con la totalidad de sus aspectos y de sus dimensiones, en la continuidad ininterrumpida de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas”.

El mismo autor afirma que:

“la educación permanente es también observada como una actitud de armonía con el espíritu y el corazón, consistente en no dejar de interrogar al mundo y de trabajar para el propio perfeccionamiento. Se trata de un aprendizaje y un progreso continuos, y una actitud de duda para consigo mismo, para con su saber y su experiencia”.

La Tercera Conferencia Mundial de Educación de Adultos concibió la educación permanente como

“el conjunto de los medios y métodos que permiten dar a todos la posibilidad de comprender cada vez mejor el mundo en evolución y de estar así en condiciones de participar en su, transformación y en el progreso individual”.

George Parkin coincide con Lengrand y define la educación permanente como “el proceso educativo, continuo e integrado durante toda la vida del individuo”.

Raúl H. Di Blasio y Jorge María Ramallo expresaron que:

“la educación permanente es una concepción global de la educación. No se limita a la prolongación de la escolaridad de los jóvenes ni a la educación de los adultos. Comprende todos los sectores de la educación y todas las edades. Incluso abarca toda la política de desarrollo cultural. Obliga a centrar sus objetivos en torno al desarrollo del hombre, capacitándolo para que sea autor de su propio progreso, para que desarrolle en forma creativa y original un mundo cultural acorde con su propia riqueza y fruto de sus propios esfuerzos. Ofrece (...) la oportunidad de renovarse y de integrarse en la sociedad en cambio, con conciencia nacional y social”

En otro de sus planteamientos, Paul Lengrand señala que la educación permanente “es un proyecto global de transformación del proceso educativo que interesa a todas las dimensiones de la personalidad y se aplica a los diversos momentos de una existencia, en formación”. En ese proyecto, naturalmente, el hombre ha de ser el principal agente de su propia educación.

James Lynch, en *La Educación Permanente y la Preparación de Personal para la Educación*, sostiene que:

“la educación permanente es un sistema total para toda la educación que cubre todas las fases de la vida”; que “se caracteriza, sobre todo, por la flexibilidad y variedad que ofrece, lo que implica una distribución de las tareas entre la educación

formal y la informal en sus varias fases y niveles”; que “es una estrategia que debe fijar sus raíces en la comunidad”; que “representa no sólo una democratización de la educación, sino también una preparación continua para el compromiso democrático”.

Pierre Furter, en una referencia a la educación permanente, afirma que: “es un aprendizaje continuo de un estilo de vida adecuado a una sociedad que quiere estar, ella también, en permanente transformación y constante desarrollo”.

Para A.S.M. Hely, la educación permanente es un concepto englobando

“la formación total del hombre, según un proceso que se prorroga durante toda la vida” e implicando “un sistema completo, coherente e integrado, que ofrece los medios propios para responder a las aspiraciones de orden educativo y cultural de cada individuo y conforme a sus facultades”.

Concebida en los términos que se han expresado en la síntesis conceptual precedente, la idea de la educación permanente llega formalmente al seno de la UNESCO a mediados de la década de los 60 en una propuesta de Paul Lengrand examinada por el Comité Internacional de la UNESCO para el Progreso de la Educación de Adultos, atendiendo recomendación expresa de dicha Organización. En su informe, ese Comité recomendó que se adoptara el principio de educación permanente, ya que era éste el “que animaba el conjunto del proceso educativo, considerado como continuo durante toda la vida del individuo, desde su más tierna infancia hasta sus últimos días, y exigiendo por ello mismo una organización integrada”.

Esa recomendación fue aceptada por la UNESCO y poco después fue publicado por esta Organización y COMEDAD un documento en el que se dio a conocer la posición de la UNESCO con respecto a la educación permanente y los conceptos primordiales sobre los que debían fundarse las políticas sobre el particular de los años venideros. En ese documento se presentó una serie de sugerencias para el desarrollo de un modelo básico que fijara los lineamientos generales de las modificaciones que deberían efectuarse dentro de los sistemas educativos.

El Director General de la UNESCO había declarado formalmente respecto a la educación permanente que: “todo el mundo sabe que de ahora en adelante es la noción de la que se desprende la verdadera significación de la educación moderna y la que debe inspirar y resumir todos los esfuerzos de renovación”.

A pesar de la claridad de los conceptos expresados en torno a la educación permanente, de los objetivos contenidos en ellos y de que, en consecuencia, parece -hasta ahora- la alternativa más apropiada y viable para enfrentar con acierto la “crisis de la educación”, en cuanto a acciones pragmáticas hay abiertas muchas interrogantes que continúan aguardando respuestas. Varios son los autores sobre el tema y los teóricos de la educación que afirman que la educación permanente es todavía sólo una “simple proposición o declaración de principios”, “una ideología”, “un reconocimiento como parte integrante del desarrollo cultural” o “elemento fundamental de una estrategia de desarrollo cultural”, “una noción”, “un concepto”, “un sistema”, “una norma”, un objetivo de reagrupar todas las formas educativas, todas las funciones de enseñanza y de formación y todas las categorías pedagógicas”, “una abertura radical de la noción de acción educativa”, etc.

Quizás, como afirma también James Lynch, “todavía es demasiado nueva y larga y dura la tarea de plasmar en políticas concretas esta idea” de la educación permanente, por tratarse de un concepto nuevo, joven, que aún no ha sido sometido suficientemente a experimentación”.

No existe la menor duda de que la educación permanente así planteada requiere de cambios radicales en la forma de concebir al hombre y a la sociedad; que esto a su vez requiere de cambios, también radicales, en la concepción educativa; que ese cambio en la concepción educativa demandará cambios en los actuales sistemas educativos; y que, éstos no pueden darse sin que se operen transformaciones sustanciales en las estructuras político-administrativas vigentes.

Algunas de las acciones que pueden inscribirse en el marco de la educación permanente, como las reformas educativas, de la educación de adultos y otras, no han alcanzado mayor éxito debido justamente a la presencia de fenómenos que se derivan de los sistemas educativos tradicionales, producto de estructuras caducas que aún siguen teniendo plena vigencia. Este aspecto de la cuestión que nos ocupa será retomado en una sección posterior en la que se añadirán nuevos elementos para mayor comprensión de la situación actual de la educación permanente. El punto es interesante y de la reflexión sobre sus implicaciones hay que derivar conclusiones y posibles salidas a una especie de encrucijada de graves consecuencias.

2. Fundamentación de la educación permanente.

La conceptualización sobre la educación permanente presentada en la sección anterior lleva implícita los fundamentos que justifican la necesidad de un cambio en la concepción educativa, en los contenidos y métodos educativos y en los sistemas de educación vigentes. No obstante, parece necesario y oportuno puntualizar algunas cosas sobre el particular.

La aparición del concepto de educación permanente fue la consecuencia del descubrimiento y la comprobación de que los contenidos y métodos de la educación tradicional no respondían a las exigencias del hombre moderno frente a las necesidades que le planteaba su época, sacudida por los violentos cambios producidos por los efectos de los avances científicos y tecnológicos y por otros hechos de no menor significación.

La educación permanente tiene sus antecedentes. Uno de los principales lo es la educación de adultos. “Referirse a la educación permanente -dice A.S.M.Hely- equivale a referirse a un cambio en el concepto tradicional de la Educación”. El mismo autor destaca el hecho de que “en 1919 se creía en Gran Bretaña que la educación debía durar toda la vida y que la educación de adultos no era sencillamente un medio de dar ciertos conocimientos a los que no habían podido adquirirlos en la juventud”.

La crisis mundial de la educación que se ratificó en la postguerra y que a partir de los años 60 produjo serias perturbaciones en la mayoría de los sistemas educativos, “tanto en su funcionamiento como en sus fundamentos”, afectó notablemente las políticas nacionales de educación y planteó la imperiosa necesidad de “una estrategia educativa global”.

El origen de esa grave crisis universal fue la inadaptación de las estructuras tradicionales a las necesidades educativas por satisfacer. Ante una realidad caracterizada por la veloz caducidad de los conocimientos científicos y tecnológicos, el despliegue masivo de los medios de comunicación y de información y de otros fenómenos, se imponía la idea de abolir los programas educativos anacrónicos, los métodos inadaptados y la desigualdad de oportunidades de acceso a la educación.

Se asumía que una vez superada la contradicción de esa educación “limitada en el tiempo frente a la evolución acelerada de conocimientos teóricos y prácticos”, muchos países adoptarían medidas y emprenderían acciones que se inscribían en el marco de la educación permanente: capacitación de los trabajadores, formación de los adultos, etc. Ello, por supuesto, exigiría la revisión de las concepciones educativas, la organización de otras formas de educación, la revisión de los programas y métodos de enseñanza y, especialmente, la fusión de todo eso en un proceso educativo coherente y continuo. Mientras tanto, y con el objeto de estimular la ejecución de acciones en tal sentido, la UNESCO insistía en que:

“la crisis de las nociones y las pautas tradicionales del pensamiento y de las relaciones exige de cada ser humano un trabajo de información, ingenio y adaptación que no puede interrumpirse sin poner en peligro el equilibrio de su vida y de la sociedad a la que pertenece. Ya no es posible concebir una educación que, adquirida una vez para siempre, corresponda a las necesidades del hombre de nuestro tiempo.

En un mundo en el que los cambios se suceden con tanta frecuencia y a velocidades que a veces asombran, la adquisición de nuevos conocimientos y la renovación del saber son un imperativo. La educación como factor decisivo en la preparación del hombre para responder a las exigencias de esos cambios, no puede circunscribir sus contenidos a la simple transmisión de nociones básicas en campos determinados en base a los criterios tradicionales que han venido normando la formulación de los currículos. O marcha a la par de los acontecimientos de la época y de los requerimientos que éstos le plantean a la sociedad, o resulta impráctica y de escasa o ninguna utilidad.

El hecho educativo que nunca fue potestad exclusiva de la escuela tradicional ni de otros “centros de enseñanza”, tiene que darse -ahora más que nunca- con la participación de otros medios, recursos y factores propios de la comunidad, y dentro de ésta, en cualquier ambiente en que los individuos realicen algún tipo de actividad, no importa el momento de su vida en que esto ocurra.

De ahí que la UNESCO expresara:

“el contenido de la educación y las esferas de la vida a que se aplica, no cesan de ampliarse. Cada día se concibe menos la educación como un costo reservado a las instituciones docentes, y más como una actividad que se desarrolla en los sectores más diversos de la vida donde quiera que se puedan adquirir

conocimientos, aprender una nueva técnica, obtener una visión del mundo, optar entre posibilidades, recorrer una etapa espiritual o afianzar una comunicación intelectual”.

Elementos importantes sobre la justificación de la necesidad de la educación permanente fueron aportados por el Comité Internacional para el Fomento de la Educación de Adultos, que convocado por el Director General de la UNESCO, se reunió en París del 9 al 17 de diciembre de 1965. En aquella ocasión el Comité expresó:

“La evolución del mundo contemporáneo -progreso científico y técnico, aceleración de las transformaciones sociales, económicas y políticas, responsabilidades sociales y cívicas cada vez mayores del ciudadano medio adulto, democratización de la vida cultural, problema creciente del tiempo libre que se plantea en numerosos países por el desarrollo científico de la industria y la agricultura; decadencia de las antiguas tradiciones y costumbres; migraciones considerables que arrastran a las poblaciones rurales hacia las ciudades y a los habitantes de una región hacia otra o de un país hacia otro; aumento indefinido de los conocimientos gracias a las investigaciones-, todo ello refuerza esa necesidad. Además, el carácter escolar y definitivo de la enseñanza dada en las escuelas y los colegios universitarios tradicionales no proporciona a los adultos un acervo suficiente para resolver los nuevos problemas que se plantean a la sociedad, para adaptarse a las transformaciones del mundo actual ni para comprender y dirigir las fuerzas nuevas que intervienen en la sociedad”.

No obstante que desde hace alrededor de dos décadas se viene desarrollando cierto nivel de conciencia de esas verdades, producto de estudios y reflexiones sobre una realidad que no admite discusión, la sociedad continúa utilizando los mismos instrumentos que siempre utilizó en la formación de sus futuros cuadros. Los centros educativos, ya sean de nivel básico, medio o superior, continúan presentando a través de los años las mismas características de antaño: “vínculos episódicos con la vida, ignorancia de las realidades concretas, divorcio del placer y la enseñanza y la falta de diálogo y de participación”.

¿Qué es lo que ocurre? ¿Es que la sociedad o la parte de ella que tiene responsabilidades en la generación de los cambios en los sistemas educativos, no acepta aún esa realidad, o es indolente a lo que acontece con la educación frente a las exigencias de la época? ¿Es, acaso, que se padece de ceguera total y de carencia de diversos sentidos que impiden palpar las reacciones de tantos

afectados por las consecuencias de una educación tradicional que no encaja con la realidad? Pareciera que son pocos los solidarios de Lengrand cuando en su artículo subraya que:

“En la misma forma en que ha ocurrido con la miseria, la opresión y la injusticia, las víctimas ya no se resignan más y el número de los que aceptan los efectos e insuficiencias de la enseñanza como expresión de un orden natural de las cosas, es cada vez menor.

“Si crisis es sinónimo de enjuiciamiento, entonces la enseñanza, sin duda alguna, está en crisis”, ha dicho también ese connotado autor. Y esta afirmación no puede ser menos cierta si se observa que en todas partes los jóvenes que no hallan en la educación respuesta a sus expectativas, y los adultos, ya traumatizados por su creatividad coartada, no descansan en su afán de cuestionar insistentemente al mundo. Ese cuestionamiento -que tiene su fundamento indestructible- parte de que unos y otros ven que todo evoluciona en el mundo, menos la educación.

He ahí, pues, algunos elementos de lo que pudiera denominarse fundamentación de la idea de una educación diferente de la tradicional. Existen muchos otros más, pero bastan por el momento los dados aquí para los fines que fueron utilizados.

Fue, pues, bajo el impulso de esas y otras situaciones, circunstancias y necesidades nuevas, que se originó y cobró relevancia y vigencia la noción de educación permanente en el mundo de hoy.

3. Implicaciones de la educación permanente.

Se ha señalado en múltiples ocasiones que la educación es un producto de la sociedad; que es, además, un factor que modela la sociedad. En consecuencia, y como lo destacó la Tercera Conferencia Mundial de Educación de Adultos, “los cambios en la sociedad y en los objetivos del desarrollo de la comunidad entrañan alteraciones en los sistemas de educación e inversamente, los fines de la educación suelen exigir reformas sociales, económicas, culturales o políticas”.

Pero, como ya queda anotado en otra sección de esta obra, sólo una nueva concepción del hombre y de la sociedad podrán conducir a la concepción de una educación capaz de responder a las necesidades y aspiraciones del individuo frente a los frecuentes cambios de su época y a la constante necesidad de prepararse para el presente y para el porvenir.

Si como dice Parkin, “la humanidad se encuentra actualmente frente a un conjunto único de fuerzas socio-culturales que acarrearán una revisión radical de las ideas tradicionales de la educación”, y siendo la rapidez del cambio en casi todos los aspectos de la vida humana, “el rasgo más notable de nuestra época”, se impone la urgente necesidad de modificar los actuales sistemas educativos y los contenidos y métodos de la educación, aún vigentes. Esa modificación debe tener entre sus características más conspicuas: el conjunto de los elementos que provean al hombre de los instrumentos requeridos por él para continuar su autoformación o enriquecimiento de sus experiencias en forma organizada; los medios para que el ser humano pueda superar sus contradicciones, satisfacer una serie de necesidades vitales, responder a sus intereses, “aprender a aprender”, “aprender a desaprender” y “aprender a reaprender”.

La educación permanente exige que la educación no esté ya más centrada en la escuela tradicional y en el maestro que la sirve. Debe rebasar los límites de lo escolar y de lo extraescolar, dándose en cualquier parte en que se hallen elementos que coadyuven al hecho educativo. Esta percepción implica la participación de todas las empresas educativas y una perfecta armonía de las acciones, resultantes de una política de educación coherente.

Se requiere, también,

“una mejor distribución de las funciones entre la escuela, la universidad y los otros medios de educación, una mejor distribución de los recursos y nuevas fórmulas de financiamiento, así como las medidas administrativas y legislativas que requiere una política global de educación de esta índole”.

En la óptica de una educación a la medida del hombre y de su propio desarrollo, “los responsables de la educación deben:

conocer los grupos sociales, su relación dialéctica en la sociedad, su retraso cultural, su demanda de información y la investigación sociológica de esos grupos deben estar integrada a la reflexión pedagógica con un frente nuevo”.

Gelpi indica que “la escuela, la universidad, el centro comunitario, la institución para la educación de los adultos, la biblioteca, el Centro de formación de los educadores, la formación profesional continua, etc., deben ser analizados a la luz del concepto de la educación permanente que supere las exigencias presentes”.

El proceso educativo tendrá, forzosamente, que situarse en cualquier parte en “donde haya una información que comunicar, una enseñanza que dar, una formación que adquirir”; es decir, en las fábricas, en los sindicatos, en las bibliotecas, en los museos, en el teatro, en la iglesia, en el ejército, etc. Dicho en otros términos, la escuela y la universidad no son lugares exclusivos para la educación. Son más bien marcos particulares de importancia relativa de “situaciones locales en las que se produce la acción educativa”. La tesis de Iván Illich respecto a la “desescolarización” de las comunidades, no deja de tener sentido.

La educación debería sustentarse en el principio de la autodidaxia, con base en el cual propicie que cada persona sea entrenada desde la infancia para que, por sí misma, organice su actividad intelectual y pueda desarrollar al máximo posible su capacidad de instruirse y de formarse. Es decir, debería contribuir a que el individuo “aprenda a aprender” “aprenda a desaprender” Y “aprenda a reaprender”

Si intentamos sintetizar las implicaciones de la educación permanente, ello podría resumirse a la mención de unos cuantos aspectos que lo engloban todo:

1. Cambio radical en la tradicional concepción del hombre y de la sociedad.
2. En consecuencia, cambio radical en la actual concepción educativa:
3. Por consiguiente, cambio en los sistemas educativos vigentes.
4. Cambios en los contenidos, en los programas y en los métodos educativos imperantes, adaptando la educación a las necesidades del individuo y a su contexto social.
5. Eliminación de los monopolios en la transmisión del saber y en el proceso de aprendizaje por parte de la escuela y del educador tradicional.
6. Empleo de todos los medios y recursos que contribuyan al hecho educativo.

7. Participación de la comunidad en el proceso educativo.
8. Formación de “animadores”.
9. Adopción de medidas para que la educación se convierta en un proceso continuo.
10. Tomar en realidad el concepto de democratización aplicado a la educación, logrando así que ésta sea un privilegio de todos los hombres.

Estas implicaciones requieren, como se ha dicho con marcada frecuencia, de dos requisitos fundamentales: i) la reforma educativa y ii) el cambio de estructuras político-administrativas. Aquí pareciera ser que se centra toda la cuestión referente a la adopción del concepto y de la idea de la educación permanente como alternativa viable para afrontar la crisis de la educación. Pareciera que, igual que la familia, el Estado no tiene el menor interés en que cambien las cosas y por el contrario trata, mediante el sistema tradicional de educación, que los hombres vivan conformes con la situación imperante.

4. La praxis de la educación permanente.

Específicamente, a partir de los años 60, cuando empezó a agudizarse el malestar producido por la crisis de la educación se inició particularmente en América Latina una serie de acciones que pueden inscribirse en el marco de la educación permanente.

No hay duda de que lo más significativo al respecto lo constituyó el intento de realización de reformas educativas por parte de algunos de los países de la Región. Para entonces también se intensificaron las actividades en materia de alfabetización, educación de adultos, capacitación laboral, desarrollo de la comunidad y otras afines.

Si bien a partir de entonces hubo modificaciones substanciales en algunos aspectos de los sistemas educativos vigentes y esfuerzos significativos para mejorar la situación imperante en el campo de la educación como: una mayor apertura hacia la democratización, revisión de los contenidos programáticos, adopción de nuevos métodos y de modalidades, etc., los resultados obtenidos demuestran que no se han alcanzado logros de mayor significación y trascendencia y que resta mucho por hacer aún en todos estos aspectos.

En lo referente a alfabetización, educación de adultos y capacitación para el trabajo, cabe señalar que tanto las campañas masivas como otras acciones concretas en la lucha contra el analfabetismo no fueron -no pudieron ir- más allá de esfuerzos efímeros destinados a la enseñanza de la lectura y de la escritura a sectores de la población iletrada; tales acciones no proporcionaron bases para que los sujetos de ellas se incorporaran a actividades educativas y de desarrollo económico y social, y continuaran aprendiendo; los programas de educación de adultos se concretaron a completar la educación primaria o básica y a enseñar algunos oficios; en capacitación laboral el énfasis se puso en algo así como la preparación de “hombres máquinas” para producir; por su parte, los proyectos de desarrollo de la comunidad que pudieron haber contribuido a desarrollar la conciencia popular, estimular la participación y llevar a los participantes a un proceso de educación permanente con la acción conjunta hacia el progreso económico y social, fueron distorsionados en cuanto a sus principios y objetivos y, desaparecieron “sin penas ni glorias” o se mantuvieron como “figura política” de apoyo y defensa de los regímenes en turno, contribuyendo al mantenimiento y fortalecimiento del actual estado de cosas.

Tanto en América Latina como en otras partes del mundo, los esfuerzos por superar la “crisis de la sociedad” y la “crisis de la educación”, continúa. Pero esos esfuerzos que chocan con sistemas y estructuras arcaicas, tradicionales; resultan de poco impacto, casi nulo, ante la demanda creciente y constante de cambios de diverso orden que plantean -sobre todo- los grupos de menor desarrollo, los cuales no soportan más los efectos de la marginalidad, la falta de oportunidades de participación plena en la vida cívica y política y, fundamentalmente, las deficiencias educativas que vedan su acceso al disfrute de los avances de la ciencia y la tecnología, al goce pleno de sus libertades y al ejercicio de sus derechos.

Es que aún se sigue considerando al hombre como un objeto. Los sistemas educativos, los de vida y de trabajo, siguen siendo concebidos e impuestos sin tomar en cuenta los intereses, las necesidades, las aspiraciones y las características particulares de los individuos. Las estrategias. La metodología, los procedimientos y los medios utilizados en la educación y en acciones tendentes a mejorar las condiciones de vida de la población, no responden a la realidad concreta de esa población.

Las políticas en materia de educación siguen concibiéndose “fuera” y/o “arriba”, e imponiéndose verticalmente -no pocas veces, “por la fuerza”-, a la base. Lo tradicional, lo caduco y lo inoperante continúa vigente. Las constantes manifestaciones de descontento, el clamor permanente por un cambio en el orden establecido de las cosas y el reproche cada vez más enérgico a una educación que no se adapta a realidades concretas del hombre moderno, no tiene eco; carecen de respuesta.

Estos señalamientos pueden conducir a pensar que la educación permanente, tal como se ha concebido, resulta imposible con los sistemas educativos imperantes y dentro de las estructuras actuales, o al menos es una opción o alternativa a muy largo plazo.

Pero vale la pena señalar que, aun con tales condiciones y dentro de una serie de circunstancias adversas, es posible realizar con éxito acciones que pueden inscribirse en el contexto de la educación permanente. Para ello será necesario conocer tanto los medios como los recursos disponibles, planificar, ordenar, implementar y coordinar las acciones, legislar al respecto, crear conciencia colectiva y aprovechar coyunturas que siempre se dan. Cada persona deberá convertirse en educador y educando. Cada lugar deberá constituirse en comunidad educativa. Cada oportunidad deberá ser aprovechada en la educación. Cada esfuerzo debe converger en el acto educativo. Debe haber coherencia en cada acción que se realice para contribuir al hecho educativo.

En países como los de América Latina y el Caribe, así como en otras regiones del mundo con características similares a éstos, la educación permanente, tal como ha sido concebida, no será posible para millones de personas hasta tanto las acciones y los beneficios de la alfabetización y de la post-alfabetización lleguen a ellas en toda su extensión y profundidad. En el caso de Latinoamérica y el Caribe, los esfuerzos educativos que se prevén a partir de la “Declaración de México” y en el marco del “Proyecto Principal” para lo que resta del presente siglo, en favor de los iletrados y de la alfabetización pueden contribuir a convertir en realidad el ya viejo anhelo de la educación permanente.

El breve vistazo a la concepción, a la fundamentación y a las implicaciones de la educación permanente parece suficiente para ver la relación con la post-alfabetización y el papel de ésta en el logro de los objetivos asignados a aquélla.

Si “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” formal, y en ese proyecto “el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión, no será suficiente el nivel de conocimientos que provee la alfabetización, ni el afianzamiento, ni la simple profundización de los mismos. Habrá necesidad de facilitar a los alfabetizadores los medios, los recursos, las estructuras que los estimule a continuar en un proceso educativo que los capacite para contribuir con eficacia en su propia educación a los largo de toda su existencia.

La post-alfabetización, elemento inseparable e indivisible de la alfabetización, momento importante del mismo proceso, tiene que darse conforme a la amplitud del concepto en su más moderna acepción. De lo contrario no ayudará a los neo-alfabetizados a insertarse en el proceso de educación permanente.

TERCERA PARTE

I. ¿LA AUSENCIA DE ACCIONES DE POST-ALFABETIZACION? O EL DESCONOCIMIENTO Y LA FALTA DE SISTEMATIZACION DE LAS QUE SE EJECUTAN EN ESE CONTEXTO.

II. LA POST-ALFABETIZACION EN LA PRACTICA; LIMITACIONES Y DIFICULTADES FUNDAMENTALES.

III. LA POST-ALFABETIZACION, EL RIESGO DEL RETORNO AL ANALFABETISMO O LA NEGACION DE LA FORMACION CONTINUA Y DE LA EDUCACION PERMANENTE.

I. ¿LA AUSENCIA DE ACCIONES DE POST-ALFABETIZACION? O EL DESCONOCIMIENTO Y LA FALTA DE SISTEMATIZACION DE LAS QUE SE EJECUTAN EN ESE CONTEXTO

Con la post-alfabetización acontece algo similar a lo que sucede con la educación de adultos: son muchas las personas y las instituciones que realizan acciones que puedan inscribirse en ese contexto, sin que a éstas se les considere como tales y sin que se advierta que son ejecutadas, sin que se tomen en cuenta o se les considere como partes de ese mismo proceso. Hay acciones de educación de adultos dentro del sistema educativo formal. Las hay fuera de éste, ámbito en el que se dan mayormente. Ellas son realizadas por instituciones y personas que tienen responsabilidades en campos como la salud, la agricultura, el cooperativismo, el desarrollo de la comunidad, etc. Participan en los auspicios, en la promoción y la ejecución de diversas actividades educativas, tanto asociaciones cívicas, organizaciones políticas y grupos religiosos, como sindicatos y gremios afines, instituciones de trabajo voluntario, en fin, agencias y personas con algún interés particular o deseos de contribuir a tareas educativas en favor de los adultos.

En la post-alfabetización participan diversas dependencias y funcionarios de salud, de agricultura, de trabajo, de cooperativas, de desarrollo de la comunidad, de gremios o asociaciones cívicas, de carácter político, religiosas, empresas, organizaciones, profesionales, sindicales, familiares, y muchos otros grupos organizados y servicios establecidos en diversas partes.

Un vistazo a las acciones que realizan con grupos de neo-alfabetizados, las instituciones, las organizaciones y las personas en particular, ayudará a comprenderse de la existencia de un sinnúmero de actividades que contribuyen a que los integrantes de esos grupos:

- consoliden los conocimientos adquiridos en las primeras fases de su proceso educativo;
- profundicen en el estudio de áreas de interés que anteriormente conocieron en forma superficial;
- refuercen, incrementen, desarrollen y apliquen el saber obtenido hasta el momento;
- adquieran mayor capacidad para insertarse en procesos activos de cambios socio-económicos;
- tengan mayores posibilidades de alcanzar niveles más altos del saber;
- se incorporen a programas y niveles educativos del sistema formal de educación;
- practiquen el autodidactismo;
- eleven su nivel de conocimientos;
- utilicen sus conocimientos en la solución de sus problemas cotidianos y en la satisfacción de necesidades fundamentales;
- consoliden una fase importante de la educación permanente;
- obtengan un mayor grado de conscientización sobre la realidad, adquieran mayor capacidad para analizarla críticamente, para comprometerse con ella y para ayudar a transformarla;
- en fin, asuman la responsabilidad que les compete en el desarrollo de su propio proceso educativo, en la toma de decisiones, en acciones de transformación de su destino y en la construcción de una sociedad más justa, más próspera, más digna.

Diversas instituciones del sector salud auspician, organizan y desarrollan actividades a nivel de grupos analfabetos y semianalfabetos para efectos de orientarlos y capacitarlos en áreas tales como el saneamiento ambiental (tratamiento y/o disposición de aguas servidas, excretas, basuras, lucha contra insectos y roedores, etc.), la prevención de enfermedades (prácticas higiénicas, nutrición, inmunizaciones); los primeros auxilios, la preparación de alimentos, el cuidado materno-infantil, el tratamiento de los enfermos, el uso de los servicios de salud, el empleo de recursos locales, etc. Personal médico, para-médico, promotores de base y otras unidades de los servicios de salud trabajan con analfabetos y neo-alfabetizados afianzando e incrementando los conocimientos que éstos ya poseen, desarrollando habilidades, aplicando su saber y sus destrezas. Para esas labores utilizan modalidades diversas, materiales impresos, auxiliares visuales y auditivos preparados exprofesamente para personas de esos niveles educativos.

Las instituciones del sector agropecuario también patrocinan, promueven, preparan y ejecutan acciones de muy diverso orden con grupos de esos mismos niveles. Agrónomos, veterinarios, fitotecnistas, mejoradoras del hogar, extensionistas agrícolas, etc., cubren con sus servicios a una gran población dedicada a labores agropecuarias en la zona rural. En el cumplimiento de sus tareas promueven intereses, aconsejan, orientan, enseñan, asesoran, afianzan conocimientos, acrecientan el saber, modifican comportamientos, educan, contribuyen a todo eso. Son bien conocidos los materiales impresos que utilizan como auxiliares didácticos, entre los cuales figuran cartillas o manuales sobre la defensa y el uso adecuado de los suelos; la cría de animales; cultivos en general; el combate de plagas y enfermedades; la aplicación de fertilizantes e insecticidas y fungicidas; la clasificación y manipulación de semillas; la preparación de terrenos y sistemas de riego; el uso de insumos para la producción, el empleo de recursos del medio, etc. En muchas partes hay riqueza de formas y medios que están siendo utilizados para el proceso educativo de grupos neo-alfabetizados. Los materiales de lectura para recién alfabetizados y personas de baja escolaridad se producen en cantidades apreciables y se utilizan como complemento de las acciones educativas presenciales o bien con las de la modalidad a distancia empleada con grupos ubicados en comunidades de difícil acceso. Otros materiales didácticos entre los que figuran películas fijas y móviles, afiches y periódicos murales, han sido debidamente preparados para la educación y capacitación de gente de bajos niveles educativos ligados a actividades propias del sector agropecuario.

¿Qué decir de los programas de cooperativas y de los programas de desarrollo de la comunidad? También dentro de ellos se ejecutan acciones muy diversas con numerosos grupos o sectores

de la población en la categoría de neo-alfabetizados. En estos se emplean también distintas modalidades, diferentes medios y recursos para incrementar y mejorar el nivel de conocimientos de los sujetos de sus acciones, coadyuvando a la formación integral de los individuos y a la inserción de éstos en un proceso de educación permanente.

Cosa similar ocurre con actividades de promoción social realizadas por otras instituciones y numerosas organizaciones cívicas, políticas, religiosas, gremiales, etc., que aunque por lo general persiguen objetivos ligados a sus intereses particulares, llegan a comprometerse y a ejecutar acciones educativas con grupos de base marginados de los beneficios de la educación, con niveles académicos muy bajos, en los que figuran neo-alfabetizados e iletrados puros, con conocimientos elementales en diversos campos del saber.

En todos los casos aquí mencionados, hay diversas acciones educativas que pueden inscribirse en el contexto de la postalfabetización. Casi nunca se les toma en cuenta como tales. Hasta para quienes las auspician y participan de alguna manera en su realización, esas acciones figuran bajo otras connotaciones. Los materiales, métodos e instrumentos utilizados en esas actividades son elaborados, en la mayor parte de los casos, tomando en cuenta las características de la población usuaria; prevalece la consideración de elementos o factores que se toman como base para el proceso educativo con neo-alfabetizados.

Un análisis a fondo de las afirmaciones que preceden y la reflexión crítica respecto a las mismas, pueden resultar de gran provecho en países en que una amplia gama de instituciones públicas y no gubernamentales, así como buen número de asociaciones, de grupos y de personas en particular, desarrollan importantes actividades educativas con neo-alfabetizados. Sólo así se podrá llegar al conocimiento y a la convicción de cuántos recursos hay en juego en favor de la post-alfabetización, que por su dispersión, por la falta de coordinación, de sistematización en su uso y por tantas otras razones, no se emplean adecuadamente en acciones coherentes para el desarrollo de esa importante fase del proceso educativo.

El rescate de los esfuerzos invertidos en acciones de alfabetización desligados o no de procesos educativos más amplios, dependerá mucho de la identificación en cada país de ese gran potencial existente en cada ámbito nacional y de la

creación y funcionamiento adecuado de mecanismos para su utilización máxima en las acciones de post-alfabetización. Debería haber toda una política y muy diversas estrategias que hagan posible la canalización de esos esfuerzos dispersos hasta ahora, hacia programas definidos en los que la post-alfabetización está considerada como componente o parte importante de programas educativos globales y/o como factor decisivo en el proceso de educación permanente.

A la luz de estas reflexiones puede concluirse fácilmente que, en realidad, no hay actualmente ausencia de acciones de post-alfabetización en ningún país. Por el contrario, abundan. Difícil es, quizás, aceptar que hay desconocimiento, y más, falta de reconocimiento como tales a las que tienen lugar en los distintos contextos nacionales. Y, esta realidad que debe ser aceptada tal como es, ha de conducir a acciones positivas ante la inmensa tarea por realizar a nivel de grupos de neo-alfabetizados.

II. LA POST-ALFABETIZACION EN LA PRACTICA: LIMITACIONES Y DIFICULTADES FUNDAMENTALES

Hasta ahora en la mente de mucha gente la post-alfabetización aparece como una fase educativa de menor importancia destinada al afianzamiento de los conocimientos adquiridos durante el proceso de alfabetización, evitando con ello el retorno de los recién alfabetizados a su anterior condición de analfabetos. Vista así la cuestión, en la práctica misma, las acciones de post-alfabetización en el sistema educativo formal no pocas veces se han limitado a repetir -más que a ampliar, desarrollar, profundizar y aplicar- las áreas de lecto-escritura y cálculo elemental que conformaron la temática de la fase de alfabetización, desarrollada ésta dentro del concepto tradicional y con los métodos y materiales menos apropiados.

Dentro del mismo sistema educativo formal, por lo general, de la alfabetización se pasa a la deserción por falta de motivación, de incentivos y/o de oportunidades, o a actividades que se inscriben en el contexto de la educación de adultos.

Como fue señalado en la sección precedente, fuera del sistema educativo formal, varias instituciones, asociaciones, grupos y personas en particular, desarrollan acciones de post-alfabetización que no se les considera como tales, bien sea porque se ejecutan con otros fines, o por su desarticulación y/o desvinculación de acciones educativas formales o de proyectos concretos de alfabetización y de educación de adultos.

Dentro de todo un mundo de circunstancias y realidades, se diría que la post-alfabetización, elemento inseparable e indivisible de la alfabetización, apenas ahora empieza a cobrar la importancia que tiene en el marco de la educación global y de la formación continua.

Dentro de ese mismo mundo de circunstancias y de realidades, la post-alfabetización requiere, para su desarrollo, de que sean vencidos numerosos y complejos problemas y escollos y de que se salven serias dificultades de muy diverso orden. Ligada como está a la alfabetización, a la educación de adultos y a la educación en general, obviamente confronta problemas y dificultades propios de esos niveles.

En un esfuerzo de precisión de las dificultades y problemas fundamentales de la post-alfabetización, se presentarán, bajo rubros muy generales, aspectos concretos que conforman esa problemática, no sin antes mencionar -como ayuda memoria- que la mayor parte de las acciones que se han ejecutado dentro de ese marco, no han ido más allá de simples ejercicios de reforzamiento de la lecto-escritura y del cálculo, así como de prácticas elementales en actividades menores del área de economía doméstica en cursos nocturnos para adultos, los cuales han servido a una clientela sumamente limitada en centros urbanos. Este señalamiento es suficiente para comprender que los problemas y dificultades de la post-alfabetización, empiezan con el propio concepto de la expresión.

1. El concepto

Si el concepto de post-alfabetización que han manejado hasta ahora muchas personas con responsabilidades en el desarrollo de esa fase educativa, ha sido el más tradicional, el menos promisorio, el más erróneo, es fácil advertir que los objetivos que originalmente le fueron asignados han sido los más pobres y que, en consecuencia, los contenidos o acciones para lograrlos no han podido ser los más ricos.

No hay duda, entonces, de que varios de los escollos por salvar están implícitos en el concepto que se maneja. Y esto abre los siguientes interrogantes: ¿cómo está concebida la postalfabetización en cada contexto nacional? ¿Qué contenidos, en qué profundidad y qué extensión en el tiempo debe tener la post-alfabetización, según el concepto menos restringido, más amplio de esta fase del proceso educativo? ¿Dónde deben darse las acciones? ¿Quiénes deben participar en su ejecución? ¿Qué estrategias utilizar? ¿Qué materiales de lectura, de

profundización, de consulta, de nuevos aprendizajes deben utilizarse? ¿Qué características deben tener esos materiales? ¿Cómo definir esto? ¿A quién o a quienes corresponde la tarea de definirlo?

2. Objetivos y contenidos

Aunque hay marcada tendencia a la superación de los objetivos asignados a la post-alfabetización en la más restringida acepción del concepto y en virtud de ello han variado positivamente los contenidos para su logro, priva en el pensamiento de mucha gente comprometida con actividades educativas a ese nivel, la idea más pobre a ese respecto, cosa que dificulta el desarrollo de la post-alfabetización según su más amplia conceptualización. Hay que salvar esa limitación de nocivos efectos y consecuencias,

3. Estrategias

Y si eso hay con respecto al concepto y a los objetivos de la post-alfabetización -por supuesto, también, a los contenidos- ¿qué no es a nivel de las estrategias?

Diríase que prácticamente no han figurado como tales. Se han realizado las acciones un poco «sin ton ni son». De éstas han participado aquellas personas recién alfabetizadas y/o de bajos niveles de escolaridad que, confiadas en obtener aprendizajes realmente positivos en los centros destinados a esos menesteres, han constatado después todo lo contrario, y frustradas, han optado por la deserción. Con algunas excepciones, quizás, ínfima relativamente ha sido la cantidad de los participantes de ese tipo de actividades que han aguardado por una constancia o certificado que constituye una especie de alimento para su propio ego más que un crédito de capacidad para optar por otros niveles educativos y continuar incrementando sus conocimientos o un testimonio de habilidades para ejercer una profesión u oficio.

Para las acciones de post-alfabetización que habrán de emprenderse y realizarse en lo sucesivo, habrá necesidad de definir estrategias que, por una parte, coadyuven a: i) evitar la pérdida de los esfuerzos y recursos invertidos en la fase de alfabetización, ii) estimular a los neo-alfabetizados a continuar su proceso educativo; iü) proveer a los recién alfabetizados de conocimientos y destrezas para resolver problemas cotidianos; iv) satisfacer carencias particulares y familiares de los sujetos de esas acciones; v) facilitar a los recién alfabetizados una participación eficaz en su propia educación y en actividades tendentes a transformar su medio ambiente socio-político-económico-cultural, vi) abrir canales efec-

tivos de comunicación del educando con su medio y con el mundo; vii) desarrollar la capacidad de los neoalfabetizados para incrementar la producción y los ingresos que de ella se derivan y para que puedan optar por diversas ocupaciones en el mundo del trabajo. Y por otra parte, que esas estrategias contribuyan a: i) incorporar y mantener en pleno proceso educativo a numerosos grupos sociales de bajos niveles de escolaridad, marginados de los servicios de la educación del sistema formal, ya sea mediante la práctica del autodidactismo, o bien a través de programas escolarizados y/o de otras modalidades y medios efectivos que hagan posible la formación continua y la educación permanente; ii) crear ambientes favorables para la aplicación práctica de los conocimientos de los integrantes de esos grupos en el mejoramiento de sus condiciones de vida y en el desarrollo de la comunidad; iii) establecer mecanismos para el acceso de los miembros de esos grupos a la toma de decisiones importantes en relación con su propio destino y para que puedan hacer aportaciones significativas en la transformación de su realidad.

En fin, estrategias que, de acuerdo a las características particulares de los participantes de las acciones de post-alfabetización y de los contextos nacionales, regionales o locales en que vayan a aplicarse, ayuden eficazmente a que esa importante fase del proceso educativo alcance los objetivos que le sean asignados.

Será necesario, también, tomar en cuenta la post-alfabetización como una empresa grande y compleja de múltiples exigencias para su realización. Y, en virtud de ello, no perder de vista los objetivos o propósitos que orientan la política de la post-alfabetización en el país de que se trate. Como se sabe, son diversos y varían de un país a otro y a veces de un programa a otro, dentro de un mismo contexto nacional.

4. Motivación de los educandos

Como en la alfabetización y en la educación de adultos en general, la falta de suficiente motivación de los educandos constituye, y puede seguir siendo, un obstáculo para mantener su interés y retenerlos dentro del proceso educativo. Tal dificultad puede vencerse si como estrategia se diseña y se desarrolla un plan de investigación que permanentemente esté arrojando luces u orientaciones que permitan mantener al día los conocimientos respecto a lo que desean obtener como producto de la post-alfabetización los participantes en las actividades educativas de ese nivel. Eso facilitará el que se mantenga una estrecha relación entre las acciones de post-alfabetización con la satisfacción de necesi-

dades, aspiraciones y expectativas de los educandos, y que, como consecuencia, éstos vean la utilidad práctica de los esfuerzos empleados en su educación y apoyen incondicionalmente el proceso educativo en que participan.

5. Voluntad y decisión política

La post-alfabetización, como la alfabetización, la educación de adultos y la educación en general, no puede darse en ambientes que no favorezcan su desarrollo. Cuenta en eso la voluntad y la decisión política, la disponibilidad y movilización de recursos, así como la participación de diversas instituciones y personas que en forma mancomunada, integrada, coordinada y sistemática ponen sus esfuerzos al servicio de una causa que requiere del consenso de mucha gente y de todas las instituciones de la comunidad. Lo vasto y lo complejo de la tarea que supone la post-alfabetización exige que ése no sea un campo definido como responsabilidad o algo potestativo de determinados individuos o entidades pertenecientes al sector educativo o a otros sectores. Si como ha sido común, las acciones de post-alfabetización se han considerado exclusivas de la escuela y del maestro que la sirve, los avances en tal sentido continuarán siendo exiguos y de poco impacto.

6. Clarificación de los propósitos

Las tareas propias de la post-alfabetización, dentro de su más moderna y amplia concepción, son muy diversas: van desde el fortalecimiento y la profundización de los conocimientos adquiridos en la fase de alfabetización, hasta el incremento y la utilización de los mismos en nuevos aprendizajes, en la solución de problemas individuales y colectivos, y en la transformación del medio ambiente, de la realidad y del mundo del educando. El desconocimiento y/o la negación de ese hecho limita y frena toda posibilidad de realizar actividades de post-alfabetización de valor y sentido práctico, que alcance o beneficie a tantas personas que necesitan de ella. De ahí que, por el desarrollo de la post-alfabetización, sea necesario eliminar todos los factores negativos y construir un ambiente apropiado en el que prevalezcan los elementos favorables a tan importante fase del proceso educativo.

7. Coordinación e integración de los recursos disponibles

Como afirma Paulo Freire, parece claro que «la continuidad del proceso educativo a través de la post-alfabetización y su práctica social requiere del concurso y

la coordinación de otros sectores: agricultura, salud, bienestar social, trabajo, etc».

La falta de coordinación y de integración de los esfuerzos y recursos disponibles que se ha venido observando debe ser suplantada por acciones conjuntas en las que cada parte involucrada asuma el compromiso y la responsabilidad que le compete en el logro de los objetivos de los planes y programas de post-alfabetización que vayan a emprenderse a partir de ahora. Es éste un aspecto que debe figurar como parte de las estrategias de la post-alfabetización para los años venideros.

8. incentivos

En la misma medida en que han sido limitadas las posibilidades de acceso de los neo-alfabetizados a los servicios del sistema educativo formal, lo han sido para su participación en actividades de formación profesional y de capacitación laboral. Esto es más cierto aún si se lleva a nivel de profesiones u oficios relacionados con la vocación y las preferencias de los educandos. Y esta situación, nada favorable a la motivación de los recién alfabetizados para su continuidad en el proceso educativo, persiste.

Desaparecerá si se crean los medios, las estructuras o servicios necesarios y en número consecuente con las nuevas demandas. Buena parte de los esfuerzos en tal sentido habrán de dirigirse al medio rural, donde son más notorias las carencias a ese respecto. Los nuevos servicios que se establezcan y las nuevas oportunidades de acceso a ellos que puedan abrirse en lo sucesivo, deben caracterizarse fundamentalmente por la diversificación de las actividades en función de la diversificación de la demanda. Deben figurar posibilidades para la educación global, para la educación permanente, para la formación profesional y técnica, para el aprendizaje y desarrollo de las artes, de las ciencias, etc., en todos los niveles.

9. Materiales impresos

No debe subestimarse el valor real que tienen los materiales de lectura, de consulta, de apoyo y de obtención de conocimientos básicos, en la post-alfabetización. De continuar con esa práctica, proseguirá el derroche de esfuerzos y recursos en la producción de materiales de contenido muy pobre, poco atrayente y de muy limitados efectos en el proceso educativo de los neo-lectores o usuarios.

Esta cuestión de los materiales de lectura, de consulta, de apoyo y de formación para los neo-lectores, es un viejo tema que ha merecido diversas consideraciones a través del tiempo, sobre todo en las tres o cuatro últimas décadas, a raíz de las campañas de alfabetización que se pusieron de moda por los años 50 y que aún continúan en algunos países de la Región como parte de los esfuerzos puestos en juego en la lucha contra el analfabetismo. Por aquellos tiempos, el Dr. Guillermo Nannetti, con profunda preocupación por la situación relativa a la carencia de materiales apropiados para la fase posterior a la de alfabetización, señaló que hay en América Latina, millones de adultos analfabetos. Hay, además, millones de personas cuya capacidad para leer es muy limitada. Se observa, asimismo, una carencia dramática de libros apropiados para las necesidades, los intereses y el nivel de lectura del pueblo.

Esta situación -añadió- frustra, en gran parte, la acción educativa del Estado. En grandes áreas, los egresados de las escuelas primarias quedan sometidos a la influencia de comunidades predominantemente analfabetas y, como carecen de materiales de lectura interesantes y adecuados, se deslizan paulatinamente hacia el analfabetismo integral.

Por las mismas razones -subraya Nannetti-, las campañas de alfabetización de los adultos se desarrollan en impropicias condiciones. Gran parte de los adultos que aprenden a leer olvidan lo aprendido por falta de libros sencillos que los inciten a la lectura. Por esto existen en América Latina, en proporciones abrumadoras, *los analfabetos por desuso*; esto es, aquellos que aprendieron a leer y olvidaron lo aprendido, por falta de uso.

Con gran conocimiento de causa, Nannetti dijo, además, que grandes áreas de América Latina viven en un círculo vicioso: «no hay libros, porque no hay lectores; no hay lectores porque no hay libros. Sobre los pueblos analfabetos y semianalfabetos pesan todos los problemas de la ignorancia, la enfermedad, la pobreza y la servidumbre. Y, allí están los libros para enseñarles, para ayudarles a resolver sus problemas, a cumplir sus deberes y hacer respetar sus derechos. Allí están los libros para consolarlos y para divertirlos».

Hechos esos señalamientos, Nannetti concluyó: «De todo lo dicho se desprende que nuestros pueblos necesitan materiales de lectura sencillos, atractivos, variados y que respondan a sus necesidades y a sus intereses. No solamente a los intereses materiales, sino a los que conciernen a la vida social y moral y a las aspiraciones de la inteligencia».

En un esfuerzo destinado a dar respuesta a la situación emanada de las carencias en términos de materiales impresos para los neo-lectores, la Organización de los Estados Americanos, cumpliendo un acuerdo suscrito con la UNESCO, estableció en 1950, la Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental, como dependencia de la Unión Panamericana, con la función de preparar materiales de educación fundamental para los pueblos latinoamericanos. Con Guillermo Nannetti a la cabeza, un grupo de talentosos, experimentados y consagrados maestros de los países de Latinoamérica y del Caribe, apoyados por expertos de la propia Unión Panamericana, de la Oficina Sanitaria Panamericana, del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas y de otros organismos, asumieron la responsabilidad de preparación de los materiales que le habían sido encomendados a la Editorial. La meta inicial fue la de preparar 100 cartillas básicas con diferentes tópicos o temas de interés popular. Esa meta se inspiró en el criterio implícito en la tesis de «los 100 libros básicos que debería leer todo hombre» y la que de ninguna manera excluye al hombre del pueblo.

La primera tarea de los insignes maestros fue la de abrir un período de investigación respecto a las condiciones fundamentales que debían reunir los materiales y sobre cómo elaborarlos. En consecuencia, la investigación puso énfasis en aspectos tales como: i) selección de los temas; ii) determinación de los contenidos; iii) composición y estilo; iv) vocabulario; v) presentación; vi) formato; vii) evaluación; viii) auxiliares visuales; y ix) utilización de los materiales. Ya con los resultados de la investigación disponibles, prosiguieron otras tareas como elaboración y publicación de los textos, la prueba de los materiales, la selección de los medios y mecanismos para su distribución y empleo a nivel de terreno.

Los materiales se emplearon en servicios como:

- . Campañas de alfabetización
- . campañas de educación fundamental y educación de adultos.
- . extensión universitaria
- . escuelas normales
- . escuelas primarias urbanas y rurales
- . institutos de asistencia social
- . cárceles y penitenciarías
- . escuelas de trabajadores y centros de cultura popular
- . sindicatos de trabajadores
- . bibliotecas populares
- . extensión agrícola
- . campañas de vivienda popular

- . centros públicos de salud
- . cooperativas
- . educación de las fuerzas armadas
- . misiones culturales
- . asociaciones de maestros
- . institutos de inmigración y colonización».

Se pensó en la creación de 100,000 bibliotecas populares en América Latina que tuvieran, como base, los materiales de la educación fundamental. Pero, obviamente su funcionamiento estaría a cargo de organizaciones de las propias comunidades, como sindicatos, cooperativas, asociaciones de vecinos, etc., apoyadas por los maestros o profesores, extensionistas, promotores de salud, trabajadores en desarrollo de la comunidad y otros agentes de cambio con funciones a nivel de terreno, así como por los líderes y otras personas de la comunidad con capacidad para contribuir a que se hiciera el mejor uso de esos materiales.

Millones de cartillas y de ejemplares de otros materiales visuales complementarios fueron distribuidos por la Unión Panamericana en América Latina y el Caribe, acompañados de una guía metodológica susceptible de adaptación en cada caso particular, para su mejor empleo y con el fin de garantizar el cabal logro de los objetivos para que fueron elaborados.

Hecha la mención de ese esfuerzo emprendido por la Unión Panamericana a través de la Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental, parece de capital importancia rescatar toda la experiencia obtenida con la elaboración y empleo de esos materiales con neo-lectores. Hay que rescatar, además, una idea explícita en ese proyecto: el que cada país prepare y publique sus propios materiales, según sus necesidades particulares y las características de cada contexto o medio en que habrán de ser aplicados. Para aquella época hubo países de la Región que adaptaron los materiales de la Editorial a sus respectivas realidades. Algunos, como Haití, los publicó en la misma lengua utilizada en la alfabetización. Otros, siguiendo las orientaciones técnicas dadas por la Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental, prepararon los propios, de acuerdo a sus realidades concretas y a prioridades en la educación de neo-lectores.

Mucho se ha avanzado en las últimas décadas en la línea de elaboración, publicación y empleo de materiales para la post-alfabetización. No obstante, ese avance no ha sido suficiente ni en lo cualitativo ni en lo cuantitativo. Es necesario multiplicar los esfuerzos en tal sentido, sobre todo a partir de las tareas nacionales de liquidación del analfabetismo y de ampliación de los, servicios de educación

de adultos en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

En la línea de empleo de materiales impresos, será necesario considerar que no bastará con tener y desarrollar la capacidad para producirlos y que habrá necesidad de idear y establecer mecanismos de distribución y uso de los mismos, garantizando que sean accesibles a todos los posibles usuarios. Nunca resultará suficiente el envío a bibliotecas, centros de educación formales, empresas o instituciones cooperadoras, grupos organizados, etc. Casos habrá en que hay que establecer un servicio de biblioteca ambulante, atendido por gente de probada mística y con vocación para ese tipo de labor, si en verdad se desea que los materiales para los neoalfabetizados cumplan su verdadero objetivo. En comunidades rurales de población dispersa hay que hacer llegar esos materiales de alguna forma. Allá hay que ponerlos en acción y ayudar mucho a que alcancen los propósitos para los cuales fueron elaborados. Desafortunadamente en este aspecto hay muy pocas experiencias y las que existen no están sistematizadas y menos puestas al servicio de quienes deseen hallar en ellas aprendizajes útiles para una labor futura. Aún así, hay todo un mundo de posibilidades no exploradas ni explotadas todavía, que bien vale la pena escudriñar y tomar en cuenta a partir de ahora.

10. Personal

Otro de los elementos que interfiere en el desarrollo de la post-alfabetización - igual que en la alfabetización y en la educación de adultos en general- es el referente a personal para la acción en ese campo. Mucho se ha hablado de ese factor para la alfabetización y para la educación de adultos. Pero, de seguirse pensando, como única posibilidad o alternativa, en las acciones escolarizadas servidas por los maestros o profesores del sistema educativo formal, se avanzará demasiado lento y se logrará demasiado poco. Será necesario valerse de otras modalidades y obtener el concurso de tantas otras personas que pueden contribuir al hecho educativo, pero ante todo a nivel de la post-alfabetización. Hay que descartar el viejo y repetido error de creer que sólo aquellos que son educadores profesionales pueden enseñar. Los maestros de la Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental, a los cuales se hizo referencia en páginas precedentes, sabían mucho y no descuidaron ese importante aspecto. De ahí que los materiales de la Editorial fueran puestos en manos de diversas instituciones y personas con capacidad de captar y aplicar los aspectos metodológicos para su empleo con los grupos sociales sujetos de sus acciones.

Planteada así la cuestión, la post-alfabetización es una fase y una tarea que en gran medida corresponde a la “educación popular”, entendida ésta como acción que en su realización compromete al pueblo, el cual puede poner en juego todo el gran potencial y la voluntad de servicio que posee. Laubach postuló hace tiempo la idea “que cada quien enseñe a otro” y la Revolución Nicaragüense mantiene la tesis de que “el pueblo educa al pueblo”.

Las acciones de post-alfabetización, como las de alfabetización y las de otras esferas del mundo de la educación de adultos, deben dirigirse y beneficiar a millones de personas. En consecuencia, requieren de la movilización de una serie de recursos, entre ellos, personal para promover y realizar tareas educativas con los neo-alfabetizados.

Si la alfabetización y la educación de adultos han confrontado serias dificultades por la marcada carencia de personal adecuadamente preparado para la realización de actividades propias de esos campos, también la post-alfabetización tiene que confrontarlas. Capacitar recursos humanos sobre todo para el trabajo en la base, es una tarea vasta y muy compleja, dado el volumen de personas que se requeriría, en cada país, para atender la demanda existente y la que va a producirse en los próximos años. Habría que concebir y diseñar alguna estrategia que se traduzca en una salida adecuada a esa situación planteada por la carencia de personal para la post-alfabetización. Tal vez convenga identificar y reclutar a todas aquellas personas que en cada país han recibido algún tipo de formación en campos como la alfabetización y la educación de adultos; preparar con ellas actividades de reciclaje y/o actualización; orientarlas para tareas inherentes a la post-alfabetización y utilizarlas como elementos multiplicadores en la orientación de personal de las instituciones, de las empresas, de las asociaciones locales, de los grupos de base, de las organizaciones familiares; en fin, en la orientación de gente del pueblo que debe involucrarse en el desarrollo de acciones de post-alfabetización. Eso es posible. Y por la necesidad de hacerlo, no debe soslayarse la idea de emprender y realizar esa tarea como acción inmediata.

La orientación masiva de personal animador que va a ser comprometido en el desarrollo de actividades de post-alfabetización, debe poner énfasis en cuestiones fundamentales, como: i) formas de motivar a los neo-alfabetizados para que continúen en su proceso educativo; ii) enseñar a leer y releer la realidad; iii) maneras de ayudar a los educandos en el afianzamiento, profundización, incremento y utilización práctica de los conocimientos adquiridos en la fase educativa precedente; iv) empleo de los materiales de lectura, de consulta y de adquisición de nuevos conocimientos; v) identificación y uso de medios y recursos

que faciliten y tomen más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje; vi) medios de acceso a acciones educativas formales para quienes tengan oportunidades de incorporarse a ellas, vii) cómo practicar exitosamente el autodidactismo, para aquellos que no puedan participar de actividades del sistema formal de educación; viii) formas de armonizar las actividades de post-alfabetización y relacionarlas con la realidad, con el desarrollo de actividades prácticas; y ix) cómo aplicar los contenidos programáticos a la solución de problemas concretos, a la satisfacción de necesidades reales y de las aspiraciones del educando; x) en fin, aspectos puramente técnicos que ayuden al pueblo que participa en las acciones educativas a mejorar su propio estilo y formas de enseñar que utiliza para otros fines.

11. Estructuras e infraestructura

Otra valla que parece insalvable, pero que no lo es, la constituyen las estructuras político-administrativas. Asumiendo que el objetivo y meta de eliminar el analfabetismo en la Región antes del año 2000, y de desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos, se vaya a traducir en realidad, el obstáculo de estructuras inoperantes debe ser eliminado. Siendo así, habrá campo abierto y terreno propicio para el desarrollo de la post-alfabetización. Se requiere de estructuras que favorezcan las políticas y las acciones educativas en favor de grandes sectores de la población marginados de la educación y, en consecuencia, de acciones importantes del proceso de desarrollo en general. Con estructuras conservadoras, retrógradas, anticuadas, obsoletas, absurdas, inoperantes, como las que ostentan algunos países, no será posible la post-alfabetización ni otro tipo de acciones en favor de la educación popular.

En Cuba, por ejemplo, no se hubiera erradicado el analfabetismo sin la creación y puesta en marcha de un sistema educacional que garantizara la continuidad en el proceso educativo de los recién alfabetizados y de los sub-escolarizados. Al comienzo, el Gobierno Revolucionario Cubano tomó las medidas necesarias para hacer posible la integración de las masas populares a la educación hasta obtener, como mínimo, el sexto grado. Posteriormente, la lucha planteada fue por lograr estudios hasta el noveno grado. De otro lado, la estructura creada va hasta los 8 niveles de la Facultad Preparatoria Obrera y Campesina.

Respecto a infraestructuras aprovechables, en verdad, como ya se ha dejado entrever, no hay serias carencias. Por el contrario, hay abundancia de estructuras. Hay, sí, un verdadero desconocimiento de su existencia y una nociva sub-utilización de las mismas. Hay en diversas partes, centros educativos no utilizados

en toda su capacidad. Existen diversas instituciones que tienen medios y recursos utilizables en acciones de educación, En cada lugar poblado hay locales como las capillas o iglesias, centros comunales, casas del pueblo, locales de las cooperativas o de los sindicatos, salas de servicios y/o de actos de gremios diversos, salones de recreo, centros culturales, lugares para prácticas deportivas, edificios públicos, residencias de vecinos, en fin, muchos locales más, en los que se da cita gente de varios sectores populares con distintos fines, quienes disponen de cierta capacidad, de organización y medios que pueden ser puestos al servicio de acciones de apoyo a la post-alfabetización. Están, además, todos los otros recursos de que dispone la comunidad.

La post-alfabetización tendrá que ser masiva. Ello significa que no puede darse únicamente con la modalidad escolarizada y a cargo de los maestros de escuela. Por el contrario, es en el ámbito extraescolar, y con la participación popular, donde tendrán que realizarse la mayor parte de sus acciones. La comunidad local, convertida en comunidad educativa, tiene mucho que aportar al desarrollo de la post-alfabetización.

De las estructuras existentes en cada contexto nacional debe haber algo útil y aprovechable. Por lo tanto bien vale la pena una exploración exhaustiva en cada país hasta identificar lo que en cada contexto nacional hay al respecto. De lo que haya, mucho habrá que mejorarlo, desarrollarlo y adecuarlo a las necesidades planteadas por las acciones de post-alfabetización. Quizás se requiera de ajustes estructurales en algún sentido; por ejemplo, para promover y poner a funcionar un sistema de coordinación de los esfuerzos de las instituciones públicas y no gubernamentales, de tal forma que no haya dispersión ni derroche de recursos y que se logre la mayor coherencia en las actividades que, realizan. Eso facilitará, además, un mejor y máximo aprovechamiento de la infraestructura existente que, como se ha dicho, la hay en todas partes y en abundancia; e indudablemente contribuirá a fortalecer y apoyar el aporte de la comunidad.

12. Métodos

En términos de dificultades o problemas está, además la cuestión referente a los métodos a ser empleados en las acciones de post-alfabetización. Tal vez a este respecto sea suficiente señalar que debe utilizarse una metodología que estimule, propicie y haga posible el diálogo, la reflexión crítica y la participación activa y consciente de los educandos; que conduzca al conocimiento real de los problemas inmediatos y futuros de los participantes y a la búsqueda por ellos mismos de soluciones apropiadas, mediante el empleo de recursos provenientes del propio

grupo y del medio a que pertenecen. El análisis crítico de situaciones concretas, las demostraciones prácticas sobre el terreno, los trabajos en grupo, los círculos de estudio, así como otras actividades que estimulen la reflexión para la acción, pueden constituir parte de los procedimientos a ser utilizados en el afianzamiento de los conocimientos adquiridos en el aprendizaje de nuevos temas y en el desarrollo de habilidades y destrezas que servirán para resolver cuestiones de la vida diaria.

13. Planeamiento

Los planteamientos hechos en los párrafos precedentes llevan a otra cuestión trascendental para la post-alfabetización que, por no atenderse, se traduce en verdadero obstáculo para cualquier tipo de acción dentro de ese marco. Esa cuestión es la que se refiere al planeamiento de las acciones.

Deberá considerarse seriamente lo que ya fue abordado con otros fines, en otra sección de esta obra: la post-alfabetización como un aspecto indivisible e inseparable de la alfabetización, así como ésta en un contínuum, como fase importante del proceso educativo global y de la educación permanente.

Respecto al planeamiento de la post-alfabetización, quizás convenga señalar que debe: i) implicar un serio compromiso del Estado, una vez adoptada la decisión de llevar a cabo acciones de post-alfabetización; ii) formar parte del planeamiento del desarrollo nacional, de la educación en general, así como de la alfabetización y de la educación de adultos, en particular; iii) referirse a, o contemplar la creación y/o adecuación, de las estructuras operacionales que favorezcan el desarrollo de las actividades enmarcadas en ese contexto; iv) asegurar los medios y recursos necesarios para llevar a cabo las diversas acciones en ese campo; v) crear los incentivos indispensables para mantener a los educandos en pleno proceso educativo (servicios de educación, servicios de empleo; programas de capacitación profesional, de crédito rural, etc., asequibles a todos los participantes en tales actividades, los cuales irían en apoyo de la aplicación práctica de sus conocimientos a la vida familiar y local, al mundo del trabajo, de la producción y a su superación personal en todos los órdenes).

En el planeamiento debe participar la población, particularmente aquella que será sujeto de las acciones a ejecutarse y que aportará su concurso al desarrollo de las mismas. El plan, así como los programas y actividades que contemple, deben basarse en situaciones y realidades muy concretas, íntimamente re-

lacionadas con los problemas, necesidades y aspiraciones de los educandos y de la comunidad a que éstos pertenecen.

14. Financiamiento

Quizá otra cuestión que hay que considerar como traba a la post-alfabetización, sea la de financiamiento. Igual que con la alfabetización y la educación de adultos, cuando se plantea el aspecto financiero aparecen cifras extraordinarias que traducidas a dólares o a pesos (moneda nacional) significan un monto tan elevado que escapa a la capacidad presupuestaria del sector oficial, el cual no contabiliza o incluye lo que ya existe, ni la aportación del sector privado y de la comunidad. Pero es que todo se carga como gasto exclusivamente al gobierno nacional. Ni siquiera se toman en cuenta los gobiernos provinciales y locales para ese efecto. Si se hiciera una estimación real de los costos y luego se procediera a una asignación racional entre las instituciones no gubernamentales, las empresas, las organizaciones cívicas, políticas, religiosas, gremiales, y en fin la comunidad misma, la carga presupuestaria, prorrateada, aparecería como menos pesada. Resultaría, inclusive, interesante. Y tiene que ser así en la post-alfabetización, considerada ésta como una empresa solidaria que el gobierno y el pueblo tienen que realizar en forma conjunta.

Vista y/o planteada así la cuestión del financiamiento de la post-alfabetización, el aporte del gobierno nacional, por ejemplo, en recursos humanos, sería relativamente pequeño. Sería dado en términos de personal técnico de niveles altos, intermedios y de base que coadyuvase a la administración, a la coordinación y a la orientación de quienes realizan las labores a nivel de terreno. En el renglón de infraestructuras y materiales, el gasto gubernamental podría disminuir considerablemente si fuese complementado con el aporte de los organismos no gubernamentales, de las empresas y de la comunidad en general.

15. Lengua

Otro problema que se plantea, mas no a todos los países con la misma dimensión, es el de la lengua para la post-alfabetización. Países como Bolivia, Perú, Ecuador, México, etc., con población que habla diversas lenguas, realizarán las acciones de post-alfabetización en la lengua utilizada en la fase de alfabetización. Esos países confrontarán los problemas o dificultades ya encontrados en sus esfuerzos por alfabetizar a miembros de los grupos étnicos que no dominan la lengua oficial. Personal, materiales, etc., tendrán que ser adecuados a la lengua del grupo

educando de que se trate. Habrá necesidad de encontrar nuevas salidas a ese tipo de problemas, los que resultan grandes y complejos para ciertos países.

El uso de las lenguas vernáculas en las acciones de post-alfabetización tiene que ver con los materiales de lectura y con el personal responsable de la animación de las diversas actividades. Pero, en gran medida, el problema puede resolverse con la participación de miembros de los propios grupos étnicos en el proceso educativo de los neo-alfabetizados, mediando, claro está, la preparación de éstos para el desempeño de las funciones educativas en que habrán de tomar parte. En términos muy generales, son éstos, pues, los problemas, las dificultades o las limitaciones fundamentales que se perciben en el marco situacional para el desarrollo de la post-alfabetización en América Latina y el Caribe, y por qué no, en países de otras regiones del mundo.

III. LA POST-ALFABETIZACION, EL RIESGO DEL RETORNO AL ANALFABETISMO O LA NEGACION DE LA FORMACION CONTINUA Y DE LA EDUCACION PERMANENTE

Cuando la post-alfabetización se plantea como un conjunto de acciones tendentes a evitar el retorno de los neo-alfabetizados a su estado anterior de analfabetos, así como a consolidar los conocimientos de lecto-escritura y cálculo adquiridos en la fase de alfabetización y a prolongar -generalmente un poco esta fase o cuando más a profundizar -casi siempre en escasa medida- en los aspectos objeto de aprendizaje durante esa primera fase del proceso educativo, está claro que no hay siquiera, a nivel de intención, asomo de una política que favorezca en lo más mínimo la continuidad de las personas recién alfabetizadas en procesos educativos formales o informales más amplios.

En la mente de los que así perciben la post-alfabetización parece estar claramente establecido que: i) la alfabetización no significa más que el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo; ii) el proporcionar conocimientos elementales en esos campos, es ya un gran esfuerzo en favor de los iletrados; iii) ese esfuerzo constituye ya tornar en realidad el derecho a la educación de que estuvieron privados hasta antes de alfabetizarse los sujetos de las acciones de alfabetización; iv) que el esfuerzo hecho en la alfabetización ha sido significativo y no debe, en consecuencia, perderse -como ha ocurrido tantas veces- con el retorno de los alfabetizados al analfabetismo, por la ausencia de acciones de reforzamiento o de consolidación de los conocimientos que adquirieron durante la fase de alfabetización.

Las experiencias de otros tiempos con iletrados que participaron de campañas y programas de alfabetización de corte tradicional, revelan que esa falta de reforzamiento o de consolidación de lo aprendido, pero mucho más la falta de estructura, medios, recursos y facilidades para practicar lo aprendido y continuar en el proceso educativo, propició el retorno de muchos alfabetizados al analfabetismo.

I. El riesgo del retorno al analfabetismo

Hace tres, cuatro, cinco o más décadas atrás, las posibilidades de retorno de los recién alfabetizados a su estado anterior de analfabetismo, eran mucho mayores que ahora. El aislamiento; la escasez de contactos con lugares mayormente vinculados al mundo de la cultura letrada; la limitada expansión en la producción de materiales impresos; la falta de materiales con temas de interés para los neo-alfabetizados, las limitaciones para el acceso de éstos a los materiales y a otros instrumentos de aprendizaje, etc., eran todos ellos factores poderosos que hoy se dan en menor proporción. Para entonces, también, el concepto de alfabetización no había evolucionado tanto en relación con su percepción y su limitante tradicional. La alfabetización se percibía aún como un fin en sí mismo y no como un medio de acceso a otros niveles del conocimiento y del saber, o como una fase importante del proceso educativo global y elemento vital para la educación permanente. En consecuencia, una vez “dados” a los alfabetizados los conocimientos elementales de la lecto-escritura de símbolos lingüísticos y algo de cálculo -aun sin tomar en cuenta a qué profundidad se daban-, quedaba concluida la fase de alfabetización y se consideraba alcanzado el fin de las acciones realizadas en ese contexto.

Hoy, aunque privan todavía en varias partes y en muchas mentes esos enmohecidos criterios, las cosas a ese respecto son diferentes: se han multiplicado los medios de comunicación y, en consecuencia, se ha facilitado y ampliado considerablemente las relaciones entre los pueblos y entre los hombres; es mucho más profusa la producción de materiales de lectura; la difusión de esos materiales es mayor; hay más variedad en los temas y contenidos de la literatura para los neo-lectores; son mayores las facilidades de acceso de éstos a diversos medios, instrumentos y servicios educativos; el concepto de alfabetización ha evolucionado mucho; la alfabetización es ligada a procesos políticos; a procesos productivos; a procesos de desarrollo económico y social; al proceso educativo global; a la educación permanente; al conocimiento y transformación de su realidad; a las luchas de liberación del hombre y de los pueblos; en fin, se vincula

a la alfabetización con las necesidades, intereses y expectativas del individuo como tal, como miembro de un grupo social, como ciudadano de un país, y como ser de un mundo en evolución en el que la conciencia, la calidad y el nivel de su participación en los procesos de cambio están condicionados por los conocimientos que haya podido adquirir; la alfabetización juega un papel importante en esta misión. Es decir que ahora, mucho menos que antes, los recién alfabetizados corren el riesgo de una vuelta al analfabetismo por falta de estímulos, de medios educativos para continuar aprendiendo, o simplemente por desuso. Quedan todavía conglomerados sociales asentados en lugares de difícil acceso, como son los que conforman comunidades campesinas e indígenas enclavadas en las sierras y las selvas de varios países de América Latina y de otras regiones del mundo. Pero, poco a poco, ese aislamiento ha de irse rompiendo, y en esa medida irá disminuyendo la marginalidad educativa y las dificultades de incorporación de los analfabetos y semianalfabetos a la educación.

2. La negación de la formación continua y de la educación permanente

La alfabetización es una fase esencial del proceso educativo global; es un factor importante de la educación permanente. Lo es, también, la post-alfabetización como elemento inseparable e indivisible de la alfabetización.

Aunque la alfabetización se realice en el contexto de su más amplio y moderno concepto, no será suficiente el nivel educativo que provee a los educandos como formación para la vida. Es apenas la base, la etapa inicial de la formación continua y de la educación permanente.

Si como se ha precisado en el Capítulo II de esta obra, a la post-alfabetización se le asignan objetivos que apuntan a la consolidación de los conocimientos adquiridos en la fase de alfabetización; a la profundización de los mismos; al desarrollo de la etapa intermedia entre la alfabetización y la educación básica general; si a la vez se quiere que la post-alfabetización contribuya a facilitar el acceso de los neo-alfabetizados a programas y niveles educativos del sistema formal, a la creación de condiciones para el autodidactismo -sobre todo para personas con menos posibilidades para hacer uso de servicios de educación- y a la preparación de los educandos para que asuman eficazmente a la responsabilidad que les compete en su propia superación cultural para insertarse con éxito en el proceso de educación permanente, etc., si ello es así, decimos, el que no se realicen acciones en su contexto y que no se propicie su desarrollo, es la negación de la formación continua y de la educación permanente. Es, también,

la negación del derecho a la educación; este derecho no debe ser otorgado ni ejercido parcialmente.

La alfabetización, según el concepto tradicional que todavía orienta varias acciones de ese nivel educativo en la práctica, no es siquiera un paliativo para el mal producido a los marginados de la educación por la falta de oportunidades de incorporación plena al mundo de la cultura letrada y de escalar otros niveles del conocimiento a través de la lectura y de la comunicación escrita. Y la post-alfabetización, como una simple acción de afianzamiento de lo aprendido en la fase de alfabetización así concebida, resulta siendo un acto en el que se malgastan esfuerzos y recursos que termina en pérdida de tiempo para los participantes y en frustraciones. Un acto que a todas luces niega, obstaculiza, impide y frena cualquier intento de apertura de posibilidades de inserción del pueblo en procesos de educación que lo capaciten para producir cambios en el orden social, económico, político y cultural.

La post-alfabetización se da con el criterio de una acción educativa de gran significación y alcance para el hombre con vista a la educación permanente, o se da negándola, con lo que ya pasa a ser cosa absurda, carente de sentido para los neo-alfabetizados y para todos aquellos que promueven, auspician y ejecutan acciones que tratan de ubicar en ese contexto, con propósitos completamente distintos y alejados de fines realmente educativos o de formación del individuo para la vida, durante toda su existencia.

Si con las acciones que se ejecutan o vayan a ejecutarse bajo la denominación de post-alfabetización, lo que se pretende o se persigue es la repetición, el afianzamiento o la simple prolongación de lo aprendido en términos de lecto-escritura, cálculo, etc., y no que los educandos aprendan a leer y releer la realidad, a analizarla críticamente, a conocerla, reflexionar sobre ella, comprometerse con ella y prepararse para participar en su transformación, según las nuevas tendencias, entonces la tarea resultará mucho menos compleja y apunta hacia otros objetivos, se caerá en lo que tantas veces fue hecho y con lo cual no se logró sino el mantenimiento del “status quo” de los neo-alfabetizados y de sus respectivos pueblos.

La formación continua y la educación permanente, como derecho del individuo, le serán vedadas al hombre, si la alfabetización y la post-alfabetización, “como dos momentos de un mismo proceso social de formación”, no constituyen en sí una fase importante de la educación liberadora en que, además del aprendizaje de la lectura y la escritura de símbolos lingüísticos, se da el aprendizaje de la lectura y la escritura de la realidad y del mundo de los educandos.

CUARTA PARTE

I. LAS EXIGENCIAS MINIMAS DE LA POST-ALFABETIZACION EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACION GLOBAL.

II. LAS PERSPECTIVAS DE LA POST-ALFABETIZACION EN LOS PROXIMOS DECENIOS

I. LAS EXIGENCIAS MINIMAS DE LA POST-ALFABETIZACION EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACION GLOBAL

La post-alfabetización -entendida en los términos más amplios utilizados en diversas secciones de esta obra, los que corren parejos con las nuevas tendencias de la educación contemporánea, pero particularmente de la educación de adultos en el marco de la educación permanente-, presenta todo un mundo de exigencias y de condiciones para su desarrollo.

Este parece ser un aspecto que debe merecer una muy particular consideración en estos momentos en que los países de América Latina y el Caribe se enfrentan al reto de eliminar el analfabetismo en sus propios pueblos antes de fines del presente siglo, y al reto de ampliar los servicios educativos para los adultos antes del año 2000, en un esfuerzo por alcanzar uno de los objetivos del Proyecto Principal señalados por la recomendación de Quito. Es un aspecto que también debe ser de interés para países y territorios de otras regiones del mundo enfrentados a la lucha contra el analfabetismo; esta tarea no alcanzará sus propósitos a menos que se propicie todo un ambiente que favorezca las políticas, las estrategias y las acciones educativas que hay que realizar en los respectivos contextos nacionales.

Generalmente cuando se aborda el tema de la liquidación del analfabetismo, hay una especie de pesimismo en su tratamiento, si aquél no va acompañado de planteamientos revolucionarios para “cambio de estructuras”. Las coyunturas de la revolución cubana y de la revolución nicaragüense, aprovechadas en cada

caso por el respectivo pueblo para la gran tarea de la reconstrucción nacional, sirvieron -entre otras cosas- para enfrentar el problema del analfabetismo y acelerar, mediante la educación, la capacitación de grandes sectores de Población para su eficaz incorporación al proceso revolucionario iniciado con la lucha por el derrocamiento de la dictadura.

Tanto en el caso de Cuba, como en el de Nicaragua, se aprovechó la situación coyuntural que se presentó en un momento histórico, para solucionar problemas y satisfacer necesidades de diversa índole que por años venían frenando el progreso y el bienestar de las mayorías nacionales. Uno de esos problemas era el analfabetismo. Una de esas necesidades, era la educación. Con la efervescencia producida por el hecho de haber liberado al país de la dictadura, el pueblo definió las prioridades de la tarea de reconstrucción nacional. Y, obviamente, la educación estuvo entre las primeras y dentro de éste campo, la alfabetización apareció en primer plano. El pueblo, comprometido consigo mismo, se entregó a la lucha para la liquidación del analfabetismo hasta alcanzar, en Cuba, su eliminación, y en Nicaragua, bajar el alto índice a un 12%, en un año de labores.

Claro está, las metas alcanzadas en uno y otro caso no hubieran sido posibles sin la creación de todo un ambiente favorable a la tarea que pueblo y gobierno, en forma conjunta, se propusieron llevar a cabo. Estas experiencias concretas, producto de dos situaciones distintas con características muy similares que se dieron en lugares y momentos diferentes, han hecho pensar a mucha gente que las metas logradas en Cuba y Nicaragua respecto a la alfabetización fueron posibles, gracias al cambio de estructuras. Sí. Indudablemente eso influyó sobre manera, pero el aporte del pueblo obedeció a una motivación derivada del triunfo de la revolución. Y, he ahí el punto clave de la cuestión relativa a la liquidación del analfabetismo en el resto de los países de la Región antes de que termine el siglo veinte. Si como parece que es el querer de las mayorías, fuera posible el cambio de estructuras como en Cuba y en Nicaragua, quizás se facilitarían muchas cosas en favor de la alfabetización de los 45 millones de iletrados, de la educación de adultos recién alfabetizados y de muchos millones más de los catalogados como personas de baja escolaridad. Mas, si eso estuviera fuera de toda posibilidad, ¿acaso está condenado al fracaso cualquier intento de erradicación del analfabetismo en esos países? Tal vez convenga centrar mucho la atención en hallar la respuesta correcta para esa interrogante. ¿No será posible encontrar otras coyunturas u otras motivaciones -lógicamente, también revolucionarias- que el pueblo pudiera aprovechar para superarse tanto en el aspecto educativo como en los demás aspectos relacionados con su vida y su destino? He ahí otra interrogante que también aguarda la respuesta más adecuada.

A este respecto los participantes en el Seminario Regional sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización, convocado por la UNESCO-OREALC, y celebrado en Quito, Ecuador, del 19 al 27 de octubre de 1981, reconocieron que en la Región “la elaboración y realización de los programas de alfabetización se encuentra predeterminada por la estructura del poder y el ordenamiento que posee cada uno de los países, y que “en dicho marco es posible descubrir instancias, modalidades y espacios que favorecen el logro de los objetivos y metas formuladas”.

En el supuesto -como parece posible- de que haya otras coyunturas y otras motivaciones, aun con las estructuras imperantes en diversos países, mucho, tal vez, puede hacerse en términos de post-alfabetización. En cualquier parte, las acciones que vayan a darse en este contexto requieren de un ambiente que provea un mínimo de condiciones apropiadas que favorezcan las actividades educativas para realizarse con los neo-alfabetizados y con los integrantes de numerosos grupos de baja escolaridad, hasta ahora marginados de los servicios educativos.

Ese ambiente y ese mínimo de condiciones apropiadas para el desarrollo de la post-alfabetización, tienen como componentes principales los que a continuación se describen:

1. Voluntad y decisión política

Es cierto que a estas alturas del siglo veinte, a nivel de gobiernos, los altos dirigentes -es decir los hombres de las grandes decisiones- saben que la educación es un arma de más de un filo, nociva y peligrosa para los intereses de minorías privilegiadas que todavía pretenden continuar erigiéndose y proyectándose como una casta dueña exclusiva del privilegio de poder político y riqueza económica. Pero, todo el mundo a ese nivel sabe también que las presiones sociales de nuestro tiempo que perturban la paz de países grandes y chicos, de ricos y pobres, tienen su origen en la mala distribución de ese poder y de esa riqueza; en las injusticias sociales que eso representa, así como en otros factores o males con esa raíz común. Todos a ese nivel saben, además, que -tarde o temprano- cuando se derrame la copa de la paciencia en la espera de cambios favorables que no llegan, hasta el más desvalido hijo del pueblo empuña la bandera de la redención y da cuerpo al movimiento de reivindicación a costa de cualquier sacrificio. La historia está llena de casos de tal índole, ampliamente conocidos. De ahí que, si a nivel popular, al gobierno de turno se le plantean salidas viables

para situaciones nacionales como las que se derivan del analfabetismo o de los bajos niveles de escolaridad, el mismo se abra para patrocinar, apoyar y fomentar acciones positivas en favor de las grandes mayorías nacionales.

Planteamientos serios en esa línea de expresión de aspiraciones populares hechas por el propio pueblo empleando diversos mecanismos, mueven la voluntad y conducen a las decisiones políticas a nivel de gobierno. Y, mueven a eso, porque es esa la voluntad y la decisión política a nivel popular. Esas cosas -hechas a la inversa de como suelen hacerse comúnmente- tiene, un impacto mayor en la conciencia del pueblo, favorable a su participación en las acciones que deben realizarse en forma conjunta con el gobierno para resolver problemas que obstaculizan o frenan el progreso. Generalmente las cosas se dan al revés: el Gobierno lanza las ideas y los programas a su manera y espera que el pueblo los acepte, los acoja y los apoye, cosa que no siempre ocurre, porque como éste no ha participado en su formulación, no los considera como algo suyo por lo que deba preocuparse y a lo que tenga que hacer algún aporte. Esto es más cierto aun, cuando dichos programas no responden a las necesidades, problemas, aspiraciones y prioridades del propio pueblo.

Voluntad política a nivel de gobierno que no esté sustentada en la voluntad popular, no tiene acogida en la base y carece de valor y de sentido práctico.

Decisión política a nivel de gobierno que no esté acompañada de lo que sería el espíritu de decisiones populares, carecerá del apoyo del pueblo.

Por esas razones, la voluntad y la decisión política como está concebida aquí, no se circunscriben a la voluntad y decisión de los políticos que encabezan el gobierno de turno: comprende la voluntad y la decisión del pueblo. Y, esto es más cierto cuando se trate de voluntad y decisión para actividades como las que supone la post-alfabetización para millones de personas; estas actividades no podrán realizarse por la acción unilateral del gobierno, de alguna institución o persona en particular.

Con la voluntad y la decisión popular, es posible conseguir la manifestación de la voluntad y la decisión política para la post-alfabetización a nivel de gobierno. ¿Qué mecanismos utilizar para conseguir esto? He allí la interrogante a ese respecto. Tal vez en cada país, según las características, las condiciones y las situaciones particulares, pueda responderse de distinta manera.

Frente al gran reto de eliminación del analfabetismo antes del año 2000, en los países de América Latina y el Caribe, si no hubiera voluntad política, al menos habrán de producirse decisiones políticas a nivel de los respectivos gobiernos. Y, ojalá, para esas decisiones se tome en cuenta la voluntad y la decisión del pueblo promovidas oportuna y adecuadamente de tal forma que constituyan motivación suficiente para que las comunidades pongan en juego su potencial en favor de la alfabetización y de la post-alfabetización.

2. Conocimiento de la realidad

Así como se requiere que haya voluntad y decisión política como factores para el desarrollo de la post-alfabetización, es necesario un conocimiento de la realidad en el terreno en que van a desarrollarse las acciones de esa fase educativa. Habrá que conocer la demanda real en materia de servicios educativos para los neo-alfabetizados en cada contexto geográfico; los recursos (humanos, materiales, económicos, etc.), existentes en cada comunidad en que se desarrollarán acciones de post-alfabetización; la disponibilidad de esos recursos; medios y formas de movilizar esos recursos y ponerlos al servicio de las actividades a ser ejecutadas; las limitaciones o carencias fundamentales que deben ser atendidas por el gobierno u organismos de apoyo; los principales problemas, escollos o dificultades que hay que superar; en fin, todos los componentes del marco situacional o universo de los neo-alfabetizados y que caracterizan el ambiente en que se desenvolverán las acciones educativas a realizarse con ellos.

No se trata de investigaciones o estudios en profundidad, menos aún de esos que requieren de personal calificado, de métodos e instrumentos sofisticados - para realizarlos. No, porque eso complicaría las cosas. Se necesita de un inventario del potencial, de los factores negativos, de situaciones adversas, de elementos positivos, de necesidades concretas, etc. Y eso, lo conoce perfectamente el pueblo, la gente de las comunidades.

Esa gente, mejor que nadie, hará -sin costo alguno- ese inventario en el lugar que habita. Pueden contribuir las organizaciones de base, las autoridades, los funcionarios públicos ubicados allí, en fin otras personas.

Si se quiere tener un conocimiento exacto de la realidad o del marco situacional para la post-alfabetización, hay que obtener la participación activa de la población local en cada caso particular. Si se desea que el estudio de esa realidad esté disponible en corto tiempo para fines operativos inmediatos, otórguese la responsabilidad de hacerlo al pueblo.

3. Planeamiento y programación: niveles y esferas

Se ha expresado en reiteradas ocasiones, tanto en cónclaves internacionales y regionales como en eventos nacionales y a nivel de autoridades de diversos países, que la alfabetización y la educación de adultos, como la educación en general, deben formar parte del planeamiento del desarrollo nacional. A pesar de eso, al menos en lo que se refiere a la alfabetización y a la educación de adultos -no obstante que se aceptan como componentes importantes del desarrollo global-, continúan siendo marginadas del proceso de planeamiento. De ahí que en la estructura del Estado aparezcan como pequeñísimos apéndices sin recursos, sin apoyos, pero eso sí, con cantidad de funciones que cumplir y de objetivos que alcanzar. Y, para colmo de males, no entran en los planes de desarrollo local, porque se les considera responsabilidad del gobierno central. Esa situación no puede darse para acciones en esos campos en el contexto del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe. De llegar a darse, la eliminación del analfabetismo y la ampliación de los servicios educativos para los adultos en lo que resta del presente siglo, será un objetivo inalcanzable.

La post-alfabetización no debe correr esos riesgos. Pueden evitarse. Pero, para ello, debe ser integrada a los planes nacionales de desarrollo, vincularse al sistema educativo, y ante todo tener recursos financieros asignados en el presupuesto nacional. Y, eso que ya sería bastante, nunca resultaría suficiente para atender la demanda educativa de los neo-alfabetizados. De ahí que la planificación del desarrollo global incluya, como estrategia, la participación de la empresa privada y de la comunidad en general cuya aportación será en recursos económicos, en personal, equipo, espacios físicos y en tantas otras formas en que se puede dar.

Más a nivel de los gobiernos locales, de las empresas particulares, de las instituciones y de las organizaciones de base, debe darse la programación de acciones a ser ejecutadas a nivel de sus respectivas comunidades. A diferencia del plan a nivel macro en el que aparecen a grandes líneas objetivos, políticas, estrategias, contenidos y otros rubros, los planes y programas a nivel local deben interpretar los contenidos de esos rubros, desarrollarlos, precisarlos y presentarlos conforme a las propias realidades concretas de los sectores, áreas o zonas específicas en que habrán de ponerse en práctica. En ambos niveles del planeamiento debe tenerse la participación del pueblo. Pero tal vez, en el nivel de la base, la programación, de ser hecha por la comunidad, tendrá más efectos positivos al momento de las realizaciones que el pueblo mismo llevará a cabo.

La planificación para la post-alfabetización debería contemplar entre otros aspectos que deben darse en fases sucesivas, los siguientes: i) estudio de la realidad; ii) determinación de la demanda; iii) definición de políticas; iv) definición de objetivos; v) programación de las acciones; vi) participación popular; vii) estimación, ubicación y utilización de recursos; viii) definición de estrategias operacionales de acción; ix) elaboración de materiales educativos; x) establecimiento de prioridades para la atención de los grupos de neo-alfabetizados; xi) orientación a los colaboradores en las acciones; xii) establecimiento de las estructuras y de los mecanismos para la continuidad de los neo-alfabetizados en su proceso educativo; xiii) planificación del seguimiento de las acciones educativas; xiv) evaluación.

4. Movilización y participación popular

A pesar de los esfuerzos que realizan los países latinoamericanos y del Caribe por proporcionar servicios educativos a todos los niños en edad escolar, hay 12 millones que no tienen acceso a la escuela. Por diversas razones, alrededor de un 50% de los que se inscriben en el nivel primario abandonan éste ciclo antes de terminarlo. Es decir que, a los 45 millones de adultos analfabetos se suman cada año millones de niños sin posibilidades de asistir a la escuela y millones de jóvenes rezagados del sistema educativo formal y que conforman ese enorme contingente de los catalogados como de “baja escolaridad”.

Es cierto que de un país a otro varían las proporciones de los adultos iletrados a ser alfabetizados y de los jóvenes y adultos neo-alfabetizados que deben continuar su proceso educativo. No obstante, aún en aquellos países en que las tasas de analfabetismo y de baja escolaridad son relativamente inferiores a las de otros, el número de personas en esas categorías es alto y refleja la magnitud de la tarea que hay que acometer y realizar antes del año 2000, en pos de ese objetivo del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, el que se refiere a la alfabetización de los iletrados y a la educación de los adultos en la Región. Esa tarea es de grandes proporciones y los recursos de los gobiernos no serán suficientes para realizarla. Se requiere de recursos no convencionales, pero ante todo de una movilización masiva de recursos de la comunidad y la participación activa del pueblo.

En ese compromiso -reto- de los países para la eliminación del analfabetismo, una de las fases o etapas a cumplir tiene que ser la movilización de la voluntad popular y de preparación de la población para su participación solidaria en la

gran empresa educativa. El potencial de la comunidad es inmenso. Está ahí, en la espera de oportunidades para entrar en acción y dar frutos.

El potencial que encarna el pueblo está en sus instituciones, en las organizaciones de base, en cada uno de sus integrantes. Tanto las instituciones como las asociaciones locales han sido establecidas con propósitos nobles, con fines de servicio, Las personas en particular, no asociadas, también tienen propósitos nobles, vocación de servicio. Unas y otras mantienen un poder, una fuerza, unos recursos que generalmente se pierden o se subutilizan por falta de orientación, de motivación o de oportunidades para ponerlos al servicio de causas también nobles, en favor del pueblo mismo. En las comunidades latinoamericanas y del Caribe hay muchas instituciones y asociaciones con esas características, llámense sindicatos, cooperativas, sociedades, clubes, ligas, federaciones, consejos; o bien juntas de vecinos, las muchachas guías, las caritas, las mujeres católicas, las soroptimistas,

los scouts, los 4-5, los 20-30; también existen los junior, los rotarios., los leones, los reservistas, los estudiantes, las amas de casa, los obreros, los trabajadores en general, los comités locales de mejoramiento, los líderes de la comunidad, y en fin tantos otros recursos humanos que el medio ofrece. Sí, ahí están. Y ellos, motivados y movilizados constituyen todo un caudal de energías, la potencialidad del pueblo que deben ser utilizados en el desarrollo de las acciones de post-alfabetización y de la educación popular.

5. Infraestructuras y servicios para la post-alfabetización

La demanda real de servicios de post-alfabetización para los recién alfabetizados a partir de las acciones de alfabetización que se realicen en el marco del Proyecto Principal, es de por sí grande. Pero la demanda potencial es de proporciones mayores, si como fue expresado ya, hay que contar a los grupos de baja escolaridad como parte de la “clientela” de la post-alfabetización en los años venideros.

Esa gran demanda de servicios educativos para neo-alfabetizados plantea la necesidad de que toda la infraestructura existente sea considerada como elemento útil a la labor de educación popular y utilizada a su máxima capacidad para ese propósito. Será necesario convertir cada local, cada casa club, cada centro social, salón de juego, en fin, cada espacio físico, en lugar de encuentro con los neo-alfabetizados, en bibliotecas, en salas de lectura, en círculos de estudio, en aulas, etc. También hay que convertir en medios educativos para esos mismos

sujetos, las escuelas, los colegios secundarios, las normales, las universidades e instituciones como las dedicadas a extensión agrícola, servicio social, cárceles y penitenciarías, centros de rehabilitación y tantos otros que hay en las comunidades y que pueden contribuir en forma solidaria con la post-alfabetización en cada país.

En realidad, la infraestructura existe. También existen los diversos servicios. Será cuestión de acondicionarlos y adaptarlos a unas nuevas exigencias y a otras acciones educativas relacionadas con la post-alfabetización.

6. Materiales educativos

Tal vez, respecto a materiales educativos para la post-alfabetización sean tres las cuestiones fundamentales a ser consideradas: i) las características que deben tener; ii) la producción y la distribución; y iii) el uso.

A nivel de neo-alfabetizados, las características de los materiales educativos pueden plantearse en términos de su sencillez en los contenidos, en la presentación de los contenidos, en el vocabulario, en las frases y oraciones, en las ilustraciones, en el formato. . . Ojalá y los contenidos varíen según las características particulares de los diversos tipos de usuarios. Esto es, por ejemplo, para una clientela constituida por gente del medio rural cuya actividad principal sea la agricultura, los contenidos de los materiales educativos tendrán mayor aceptación, acogida y utilidad práctica si se refieren a cómo mejorar la producción agrícola (uso de insumos, preparación de suelos, selección de semillas, fertilización, irrigación, control de malezas y de plagas, cosecha, almacenamiento y manipulación de los productos, comercialización, etc., o cría de aves, de cerdos, de ganado, industria casera, agro-industrias); o bien, empleo productivo del tiempo libre, mejoramiento de la vivienda, nutrición, salubridad, en fin, tantos otros temas de interés de los educandos. Si se trata de una clientela radicada en las zonas urbanas, la temática debe ser diferente, íntimamente relacionada con las actividades propias de ese medio en las cuales participan los educandos. Pueden figurar entre ellas las relacionadas con ramas como electricidad, albañilería, carpintería, hojalatería, manualidades, repostería, cocina, etc.

A otros niveles, los materiales pueden ser más sofisticados, pero siempre referidos a la solución de problemas, satisfacción de necesidades y de expectativas de los educandos.

Con respecto a la producción de materiales, mucho es lo que hay que hacer aún. Entre lo que hay por hacer se encuentra el establecer contacto con las instituciones que producen materiales para públicos de nivel de neo-alfabetizados, con el fin de analizar con ellas sus materiales, procurar que se introduzcan mejoras en el aspecto cualitativo de los contenidos, el estilo y la presentación y que, en lo posible -dada la demanda- mejore también el aspecto cuantitativo de la producción, de modo que ésta se ajuste, cuanto más mejor, a la política nacional que rija para esos efectos.

La distribución de los materiales debe obedecer a todo un plan sabiamente delineado que haga posible que los mismos lleguen oportuna y permanentemente, a sus verdaderos lugares de destino, al alcance de los usuarios.

Finalmente, el empleo de esos materiales, un aspecto que reclama esmerada atención, es una exigencia que ha venido descuidándose, pero que ahora debe ser atendida con el máximo interés y eficiencia. Si esto no se logra, no se alcanza el objetivo para el cual se produjeron, y se pierden los esfuerzos y recursos empleados en su elaboración, en su publicación y en su distribución.

Parece que existe la necesidad de establecer políticas, estrategias y mecanismos que contribuyan a mejorar sustancialmente el diseño, la producción, la distribución y el uso de los materiales para la post-alfabetización. Esa necesidad debe ser atendida con cierto grado de urgencia.

Otra cuestión que habrá que tomar en cuenta cuando de materiales educativos para la post-alfabetización se trata, es la participación popular -incluyendo los propios usuarios- en esas mismas instancias, es decir: en la definición de los contenidos, en el diseño general de su presentación, en la producción, en la distribución y en el uso.

7. Recursos humanos

Los sistemas educativos formales pueden contribuir al desarrollo de la post-alfabetización. Son un recurso, poseen unos medios, pero tienen una capacidad muy limitada frente a la demanda real de servicios planteada a ese nivel. Tanto en locales como en equipo y en personal docente, poseen limitaciones aún para atender las necesidades planteadas por la población estudiantil de los niveles de su competencia. En cuanto a personal docente se refiere, aunque éste o algunas de sus unidades quieran trabajar en actividades de post-alfabetización en “tiempos

extras”, nunca serán suficientes para atender los requerimientos que se plantean a este nivel.

Por esa razón, pensar en el desarrollo de la post-alfabetización con personal comprometido con actividades del sistema educativo formal, es una posibilidad que no debe descartarse, pero en la que no hay que confiar del todo. En muchas comunidades no es una garantía. De este modo se impone la necesidad de comprometer a otros sectores de la comunidad -es decir, a todos los sectores-, que aunque no estén constituidos por educadores profesionales, puedan hacer aportes significativos en las labores de post-alfabetización.

Esta es una cuestión que pueden objetar algunos “técnicos” que aún “no tienen los pies en el suelo”, teóricos “de alto vuelo”, y uno que otro “práctico” influenciado por las exigencias de quienes no conocen la realidad del medio en que han, de operar los programas, ni la capacidad ni el potencial del pueblo.

Nunca fue cierto que quien no es educador de profesión, no puede contribuir al hecho educativo, educando.

Quizás muchas personas de la comunidad, entre las que figuran profesionales y técnicos en otros campos distintos al de la pedagogía o al de la andragogía, necesitan de orientaciones técnicas para el manejo de los instrumentos a ser utilizados en la post-alfabetización; con ellas podrán contribuir a la creación del ambiente ideal para el desarrollo de las actividades educativas con los neo-alfabetizados; establecer, mantener y aprovechar en la labor educativa las relaciones adecuadas entre el educador (animador de post-alfabetización), los educandos, la comunidad y las instituciones y organizaciones de base que en forma solidaria deben hacer posible esa tarea educativa, responsabilidad de todos. Tal vez necesiten, también, de algunos conocimientos respecto a cómo relacionar las actividades de post-alfabetización con la solución de problemas de los educandos y de la comunidad, con la satisfacción de necesidades individuales y colectivas, con el desarrollo individual, con el desarrollo local, con el desarrollo nacional, con la transformación de la realidad, con las luchas por las reivindicaciones populares, con los movimientos de liberación, etc. Pero, hasta ahí. Estos datos pueden dárseles en jornadas de capacitación, en actividades de reciclaje, en la supervisión, en encuentros destinados a la evaluación del trabajo que realizan, en sesiones de reflexión y análisis, en textos de guías o instructivos que se preparen con ese fin.

Eso es necesario hacerlo. Eso es posible hacerlo. Eso hay que hacerlo. Y, buena parte de eso que hay que hacer tendrá que hacerse -en muchos casos-, no como tarea previa, sino sobre la marcha. Aquellos que vayan captando más rápidamente los conocimientos sobre tales aspectos, tendrán que irse convirtiendo en multiplicadores, ayudando a que otros capten también esos conocimientos y desarrollen las destrezas necesarias para aplicarlos. El lema de Nicaragua “el pueblo educa al pueblo” tendrá que ser aplicado y convertido en realidad en varios países con situaciones diferentes a las de la patria de Augusto César Sandino.

El pueblo puede hacer realidad la educación popular en su propio estilo. En los casos en que carezca de algunas herramientas que pueden ayudar a garantizar el éxito de su acción educativa, hay que dárselas sin vacilar.

8. Estructura operacional

Puede centralizarse el control de ciertas acciones por parte del gobierno, para determinados fines. Pero, en el caso de la post-alfabetización, como de otros programas a realizarse con la participación popular, en ese control debe participar el pueblo. La cuestión más difícil en tal sentido sería la aceptación de esta idea por las autoridades o gobernantes, y el establecimiento de los mecanismos adecuados para esa participación. No deben estar centralizadas las responsabilidades ni los poderes de decisión, sobre todo en países grandes y con estructuras complejas, en que los trámites burocráticos hasta para resolver cuestiones simples, obstaculizarían la marcha de las actividades a nivel de terreno. Debe haber cierto nivel de confianza en el pueblo y mucha flexibilidad para que pueda decidir sobre asuntos claves cuya atención no admite espera.

Para programas como los de alfabetización, post-alfabetización y educación de adultos, que operan en la base, debe haber una estructura simple, sencilla, operativo, que elimine el burocratismo inoperante y las trabas administrativas, que agilice las cosas; se requiere de una estructura que supere los viejos modelos y evite los vicios del pasado, propios de estructuras tradicionales ya caducas, obsoletas, que no se ajustan a las exigencias de una dinámica de acción tendente a resolver viejos problemas cuya atención no puede postergarse más.

Si bien la post-alfabetización -como la educación en general- es responsabilidad del Estado, en cuanto a deber y obligación para que le sea proporcionada a cada ciudadano, no implica que sea única y exclusivamente potestativo del gobierno

todo lo inherente a ese tipo de acciones. Menos aún cuando se trata de una obra que como la educación tiene que darse por la acción solidaria de pueblo y gobierno. El Estado está compuesto por el gobierno y sus instituciones, por el pueblo y sus organizaciones. Entonces, la educación -y en este caso concreto, la post-alfabetización tal como se ha venido planteando en esta obra- es responsabilidad conjunta del gobierno y el pueblo. Como actividad conjunta atañe a las dos partes todo lo que tenga que ver con su realización.

Una estructura que no contemple el funcionamiento total de las partes que intervienen en el proceso, no resultará eficazmente operativa. No será válido intentar -a larga distancia- un diseño de la estructura adecuada para los programas de post-alfabetización en los países. Debe ser intentado en éstos por ellos mismos, teniendo en cuenta sus propias características, sus condiciones muy particulares, y ante todo su voluntad y decisión de hacerlo. Quizás, sí, cuestiones como las mencionadas arriba deben ser consideradas para ese propósito.

9. Contenidos de la post-alfabetización

Muchas son las personas -llámense técnicos, especialistas, expertos, etc.-, que alegremente y sin ninguna consideración a la diversidad de factores que deben tomarse en cuenta para una tarea de tantas exigencias e implicaciones, se lanzan a formular los contenidos de la post-alfabetización. ¿Cuántos de los que eso hacen tienen, en verdad, acierto?

La post-alfabetización -al menos planteada como una acción educativa íntimamente relacionada con las necesidades, los intereses y las expectativas de los educandos- podría indicar con precisión los contenidos de ese momento de la educación de los neo-alfabetizados.

A nivel de la educación global, de la educación de adultos, de la alfabetización, eso de definir contenidos “alegremente” se hizo siempre y en todas partes. De ahí que la educación en general, la educación de adultos y la alfabetización, en particular, no respondan a las necesidades e intereses de los educandos, y que la deserción de éstos de los servicios educativos alcance tasas e índices que alarman. En este esfuerzo de los países para responder al compromiso de eliminar el analfabetismo antes del fin de este siglo, no debe darse una situación semejante. Para evitarla, un factor determinante es el que los contenidos de la post-alfabetización sean definidos por el marco de las necesidades, de los intereses y de las aspiraciones de los participantes en tales actividades. Eso implica que incluso en cada contexto nacional no podrá haber un plan único, con los mismos

contenidos para los diferentes tipos de clientela. Nada de la falsa teoría de “un plan flexible” que puede “adaptarse a cualquier situación”.

Se necesitarán planes concretos, particularizados, según las características, necesidades, intereses y aspiraciones de cada grupo. Eso, lo dirán muchos “entendidos” en estos asuntos, será imposible. Mas no lo es. Y, dadas las experiencias con programas o actividades afines, parece ser lo más prudente, lo más aconsejable, lo más práctico. En consecuencia, vale la pena intentarlo. Este planteamiento es coherente con el que se hizo en la sección correspondiente a “materiales educativos” del presente capítulo. Véaselo.

10. Acciones educativas dentro y fuera del sistema formal

Los planteamientos que se han formulado en las páginas que preceden sugieren claramente que las acciones de post-alfabetización deben darse en lo posible fuera del sistema escolarizado y de la educación formal. No obstante, no descartan la posibilidad de utilizarlo, mas no como el único ni como el principal recurso o medio para tal propósito.

Ya se han considerado las limitaciones de la escuela y demás planteles o instituciones del sistema educativo formal, frente a las demandas que puede plantear la post-alfabetización a la tarea educativa para millones de neo-alfabetizados. Pero es claro que la infraestructura instalada para atender las demandas del sistema formal, algo -quizás mucho en algunas partes- puede ofrecer en apoyo a la post-alfabetización. Puede ofrecer un poco de los servicios del personal, aulas con algún equipo, útiles de trabajo, etc. Tal vez pueda, también, albergar, en tiempos extras, a educandos del nivel de post-alfabetización para acciones educativas de tipo tradicional o para el encuentro con sus animadores, coordinadores o maestros para analizar las tareas que se comprometieron realizar, para fijar nuevos compromisos en la tarea educativa, concretar otros encuentros, en fin, para otras cosas relacionadas con las actividades del proceso en que todos participan.

Probablemente, en el caso de las escuelas o centros vocacionales, de artes, de música, de agricultura, etc., sea posible utilizar, además del personal especializado, los talleres y las herramientas, así como otro equipo que posean y que sea útil a la labor con los neo-alfabetizados. Fuera de eso, es posible que no haya tantas otras cosas utilizables. En todo caso, vale la pena considerarlo.

Más allá del sistema formal, está todo un mundo de posibilidades, todo un potencial realmente aprovechable: la comunidad con su gente, con sus instituciones, con sus organizaciones, con su saber, con sus aspiraciones, con su viejo anhelo de participación, con su voluntad de servicio, con su sed de transformaciones...

Quizás no sea necesario ampliar o profundizar más sobre el uso de la comunidad como recurso para la post-alfabetización. Queda mucho expresado a este respecto. Es una necesidad sí, insistir en ello para que sea tomado en cuenta por quienes tienen responsabilidad en el desarrollo de la post-alfabetización.

II. Ligazón de la post-alfabetización con necesidades y aspiraciones de los neo-alfabetizados y con actividades de desarrollo socio-económico

Se observan apreciables avances en la concepción de la post-alfabetización, y en consecuencia, en el planteamiento de sus objetivos y de sus funciones, en su relación con la satisfacción de las necesidades y aspiraciones de los neo-alfabetizados y con la realización de programas de desarrollo económico y social. También con planes y proyectos de desarrollo político y cultural.

Esos avances han tenido mayor significación en el plano teórico. Los grandes enunciados y las buenas intenciones a ese respecto yacen aún en el papel sin poder llegar al terreno de la práctica. Diversos son los factores que originan y mantienen esa situación. Mencionarlos equivale a una repetición que puede resultar fastidiosa, porque nuevamente estarían en primer plano: i) la falta de voluntad y decisión política; ii) la ausencia de políticas definidas para el desarrollo de la post-alfabetización; iii) el divorcio de la post-alfabetización de la planificación educativa y de la del desarrollo nacional; iv) falta de priorización de la post-alfabetización, como elemento para el desarrollo socioeconómico; v) el escaso valor concedido a la post-alfabetización como factor importante para la educación global, para la formación continua, para la educación permanente, etc., etc.

La post-alfabetización debe, entre otras cosas, servir para demostrar a los neo-alfabetizados que participan de sus acciones, que la educación es útil. La mejor forma de lograr esto es relacionando las actividades que se realizan en ese contexto con la solución de problemas de los educandos; con esfuerzos por la transformación de su medio ambiente cultural; con la superación personal y familiar; con su quehacer cotidiano; con la satisfacción de necesidades individuales y colectivas, con el logro de objetivos relacionados con sus expectativas, y con su responsabilidad frente a su destino particular.

En donde se estén ejecutando o vayan a realizarse programas en campos como salud, agricultura, vivienda, trabajo, obras públicas, etc., en beneficio de la comunidad y en cuya realización esté comprometido el pueblo, las acciones de post-alfabetización deben estar orientadas a incrementar la capacidad de los educandos de ese nivel, para su participación eficaz en las actividades de su competencia.

Una cuestión fundamental, pero que todavía crea resistencias en los técnicos y directivos de ciertos programas, es la referente a la transferencia de responsabilidades de las instituciones de servicio a los neo-alfabetizados. Estos siempre fueron excluidos de la participación en actividades de cierto nivel, porque ha privado la creencia errónea de que el analfabetismo y los bajos niveles de escolaridad son sinónimos de ignorancia y de incapacidad.

En la medida en que vaya desapareciendo de la mente de mucha gente ese error, la transferencia de responsabilidades a los neo-alfabetizados irá siendo cada vez mayor, la participación popular en el proceso de desarrollo se irá ampliando exitosamente, y los conocimientos, destrezas o habilidades de los participantes se incrementarán considerablemente.

Esas oportunidades de participación constituyen posibilidades de realización personal para quienes por mucho tiempo fueron marginados de las mismas. Por eso, son un incentivo de incalculable valor para que muchas personas se mantengan interesadas en su proceso educativo en pos de alcanzar más altos niveles en la escala del saber y del conocimiento.

La post-alfabetización no será efectiva si no está vinculada al universo cultural de los educandos que participan de sus actividades; si no tiende a fortalecer las distintas formas de expresión de solidaridad entre los grupos sociales, entre los hombres; si no considera y toma en cuenta el papel que en su proceso educativo juegan todos los beneficiarios directos de esas acciones; si como ya se ha expresado, no apunta hacia la formación continua, hacia la educación permanente.

12. Participación de las instituciones

La obra de educación del pueblo no es potestativa de ninguna institución o persona. Corresponde a todos por igual. Cada quien según sus capacidades, según sus posibilidades, puede y debe hacer sus aportaciones. Está superada ya la vieja idea de que educar, enseñar, contribuir al proceso de aprendizaje, es una potestad

de la escuela y del educador profesional. Y aunque hay quienes persistan en mantener esa idea, ésta ya es cosa del pasado, de épocas que se quedaron muy atrás. Todo el mundo puede educar, todo el mundo puede enseñar y/o ayudar a que otros se eduquen o aprendan.

Paralelamente a la escuela y a otros centros educativos hay muchas otras instituciones que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje, que hacen educación, que educan. La mayoría de ellas no pertenecen al sector educativo propiamente dicho, pero realizan actividades educativas. De esas instituciones, varias llevan a cabo actividades que bien pueden ser consideradas como de post-alfabetización. Pero es probable que haya algunas instituciones que pudiendo desarrollar actividades de tal naturaleza, no lo hacen, bien porque no las consideran de su competencia, o bien porque no saben cómo acometerlas. Es así como se minimiza el aporte que puedan dar a la educación numerosas instituciones públicas o privadas de otros sectores del desarrollo.

El incremento del número de instituciones en los países de la Región en las últimas décadas, es impresionante. Eso significa que el potencial disponible utilizable para la tarea educativa ha venido aumentando considerablemente, pero que no se lo utiliza en su máxima capacidad. En esta línea de aprovechamiento de los recursos existentes para la educación popular, los países deben tener como política y utilizar como estrategia, el máximo empleo de toda la capacidad instalada a nivel nacional. Con voluntad y decisión política eso es factible. Con voluntad y motivación popular, eso es posible.

Téngase en cuenta dicha idea, llévese a la práctica y obténgase de las instituciones nacionales el aporte significativo que pueden hacer a tareas como las que supone el desarrollo de la post-alfabetización. Considérese seriamente el hecho de que las instituciones pueden aportar, no sólo personal, sino infraestructura física, equipo, orientaciones técnicas y hasta recursos económicos.

13. Empleo de medios de comunicación de masas

Aunque parezca necio, hay que insistir en que ya no es posible seguir pensando en centrar la acción educativa en la escuela y en el maestro que la sirve. Gracias a los avances científicos y tecnológicos, se cuenta con diversos medios educativos, entre ellos los denominados “mass media”. que facilitan el contacto, la comunicación y la acción educativa con grandes grupos humanos. La radio, la televisión y la prensa, figuran entre ellos. Los poseen todos los países, en muchos de los cuales no se emplean como medios educativos. Pero quizás sea tiempo

ya de comprometerlos con la educación y de vincularlos a los esfuerzos del Estado por el desarrollo educativo de aquellos sectores de población menos favorecidos. Cuenta aquí también la voluntad y la decisión política; la voluntad y la motivación a nivel de quienes poseen esos medios y de los que tienen el control de ellos.

14. Financiamiento

Como para la alfabetización, la educación de adultos o la educación en general, para la post-alfabetización se necesitan recursos económicos con los cuales se pueda hacer frente oportunamente a requerimientos de algún tipo que se planteen con motivo de la ejecución de las acciones en ese contexto. A este respecto es oportuno hacer tres señalamientos:

1. Generalmente se parte de la idea de que el volumen de recursos económicos que se demandaría, rebasa la capacidad financiera del Gobierno. En consecuencia, se descarta toda posibilidad de emprender alguna acción, o se piensa en proyectos muy limitados en cuanto a objetivos, metas y cobertura. Se deja de lado la posibilidad de hallar otras fuentes de financiamiento que existen aún dentro del mismo país o fuera de él. Se menosprecia el aporte que en tal sentido puede hacer el sector no gubernamental, los gobiernos locales, las asociaciones de la comunidad, el pueblo.

2. Pero es ya tiempo de cambiar de mentalidad en ese sentido, comprender que el gobierno nacional nunca tendría la capacidad económica necesaria para esos fines y que hay que buscar fuentes no convencionales de financiamiento. Existen y pueden facilitar recursos para el desarrollo de la post-alfabetización. Hay necesidad de hacerse de otras formas y de otras modalidades para financiar acciones de educación popular.

3. Es necesario superar una falla que siempre se repite cuando se plantea la demanda de financiamiento para determinados programas: es la de solicitar fondos para adquirir o pagar cosas que ya se tienen. Esa falla, convertida ya en vicio, hace que aparezcan excesivamente abultadas las cifras de determinados renglones de los presupuestos.

Tanto las instituciones públicas como las no gubernamentales y la comunidad cuentan con muchos recursos (personal, equipo de trabajo, etc.) que, deben contabilizarse como recursos necesarios, pero también como elementos que ya se tienen y para los que no hay necesidad de solicitar financiamiento.

II. LAS PERSPECTIVAS DE LA POST-ALFABETIZACION EN LOS PROXIMOS DECENIOS

El haber abordado aquí -con cierto espíritu crítico, a cierto nivel de cuestionamiento, planteando interrogantes y haciendo algunos señalamientos- aspectos importantes de la post-alfabetización como su conceptualización, sus objetivos fundamentales, su relación con la alfabetización, con la educación de adultos y la educación permanente, las limitaciones y dificultades, las exigencias mínimas para su desarrollo, etc., permite ir configurando todo un marco de referencia para algunas consideraciones sobre las perspectivas de la post-alfabetización en los próximos decenios.

Teniendo en cuenta la diversidad de formas de concebir la post-alfabetización, la serie de objetivos y funciones o papeles que se le asignan, temas que fueron abordados en la primera parte de esta obra, son varios los supuestos que pueden contribuir a la visualización de sus perspectivas en los años venideros. Uno de esos supuestos es el de que la post-alfabetización esté entre las prioridades nacionales. Otro es el de que se la considere únicamente como una forma de prevención de los recién alfabetizados contra el retorno al analfabetismo, mediante el fortalecimiento de lo aprendido durante la fase de alfabetización, profundización de los conocimientos adquiridos en esa fase o momento y... ya. Y, otro supuesto es el de que a la post-alfabetización se le tome como un medio de mantener a los neo-alfabetizados en el proceso educativo, de proveer a éstos de los instrumentos y habilidades necesarias para ello; también que los ayude a poner en práctica sus conocimientos en la solución de problemas que confrontan en la vida diaria y en la consecución de los fines sociales y económicos que se hayan propuesto - como el desarrollo de sus facultades, prepararse para contribuir a la transformación de su realidad, aprender a liberarse de ataduras que los oprimen, continuar su aprendizaje en forma permanente, conquistar otros niveles del saber y abrirse paso en busca de nuevos y mejores horizontes-.

El primero de esos tres supuestos -y en consecuencia, los dos últimos- está condicionado por las características muy particulares del contexto socio-político de cada país. En ámbitos nacionales en donde imperan gobiernos de corte dictatorial, o en los de tipo democrático que tienen reservas con respecto a la necesidad de desarrollar procesos educativos en favor de las clases populares, hasta ahora marginadas de la educación, la post-alfabetización quizás no tenga -como la alfabetización y la educación de adultos- la aceptación, la acogida, ni el apoyo oficial requeridos. En esos casos es probable que de parte de los gober-

nantes haya algunos pronunciamientos que puedan parecer favorables a las acciones educativas a realizarse con esos sectores víctimas de la marginalidad educativa, pero que en el fondo escondan la verdad y, a la hora de las realizaciones efectivas, desencadenen los obstáculos.

En el extremo diametralmente opuesto a esos casos, están los de países en los cuales el gobierno tiene realmente particular interés por el desarrollo educativo, pero sobre todo haciendo realidad el derecho a la educación para todos los ciudadanos marginados de las acciones del sistema formal allí, las políticas de desarrollo nacional y las políticas educativas favorecerán las actividades de post-alfabetización y propiciarán todo un ambiente estimulante para que los neo-alfabetizados que participan en ellas, continúen con fuerte motivación en su proceso educativo.

Ahora bien. Tanto en el caso de los países en los que haya renuencia de parte del gobierno respecto a la post-alfabetización y disfracen de positivos sus pronunciamientos al respecto, como en los que tenga franca y amplia acogida, queda por ver lo que pretenden con las actividades a realizarse en ese campo; es decir, los objetivos que persiguen, las funciones o papeles que le asignan, lo cual tendrá mucho que ver con su opción respecto a cualquiera de los conceptos sobre post-alfabetización. Y es dentro de esa perspectiva que se pueden hacer algunos señalamientos que caen dentro de los dos últimos supuestos mencionados anteriormente.

De todas maneras, en el caso de que la post-alfabetización sea considerada por los países como una prioridad nacional, es de suponerse que se producirán las respectivas manifestaciones de voluntad política y las consecuentes decisiones para la ejecución de acciones en ese campo. Esos hechos conducirán a la precisión de objetivos y metas, a la fijación de políticas, a la definición de estrategias, a la selección de alternativas, a la determinación de prioridades, a la programación de actividades, en fin, llevarán a la preparación para la realización de la gran tarea que supone la post-alfabetización.

En el segundo supuesto, es decir que se considere la post-alfabetización como simples actividades de fortalecimiento y/o de profundización de los conocimientos de lecto-escritura y cálculo adquiridos durante la fase de alfabetización por los recién alfabetizados, la labor, aunque de grandes proporciones, resultará a todas luces más sencilla y mucho menos compleja que si ese momento educativo tiene propósitos más amplios relacionados con la continuidad de los educandos en su

proceso educativo, ya sea mediante el autodidactismo, a través del sistema formal, el no formal o el informal.

Y en el tercer supuesto, que se refiere a que la post-alfabetización sea concebida como un factor para la educación global, de preparar a los neo-alfabetizados para analizar críticamente su realidad y para participar en su transformación, como un requisito, como un medio para la formación continua, como elemento para el proceso de educación permanente, etc., la cuestión tiene un sentido más profundo, posee mayores implicaciones y muchas más exigencias.

¿Por cuál de las concepciones se optará en cada país? Es posible que en el ámbito regional haya distintas opciones. Estas estarán determinadas por los objetivos que habrán de emanar de las políticas nacionales de desarrollo, por las políticas nacionales en el campo educativo, pero concretamente por las de educación de adultos, y dentro de ésta, estarán determinadas por las de nivel de post-alfabetización. Puede asumirse que en los países en donde los gobernantes de turno tienen sus reservas respecto a la educación popular, la única política que apoyarán es aquella que tienda a mantener el actual estado de cosas. En esos casos, la post-alfabetización -si es que tiene algún apoyo oficial- no irá más allá de acciones disfrazadas de buena intención, pero en el fondo vacías de propósitos serios y de contenidos profundos. En esos casos, también las actividades de post-alfabetización estarán decididas y definidas desde “arriba”, serán realizadas por los maestros de escuela del régimen imperante, en las aulas que habitualmente utilizan para sus labores regulares, y los temas de aprendizaje, los métodos empleados y los materiales de estudio estarán hechos para la domesticación, para la alienación y para la enajenación del pensamiento de los educandos, mas no con fines relacionados con la liberación del hombre y de los pueblos.

A los países que opten por una post-alfabetización concebida en los términos en que se presenta en el segundo de los tres supuestos que se vienen manejando, hay que recordarles que todos los fracasos en los esfuerzos por liquidar el analfabetismo obedecen primordialmente, a la falta de medidas adecuadas tendentes a estimular y a mantener en el proceso educativo a los recién alfabetizados.

Situándose en el plano más optimista, teniendo en mente el compromiso de los países que aprobaron la Declaración de México, tanto consigo mismos como con el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, en lo que se refiere a eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos, pudiera asumirse que en razón de que van a realizarse acciones de alfabetización en cada país, como consecuencia

habrá también actividades de post-alfabetización. Para el efecto sería saludable tomar en cuenta las experiencias del pasado y partir de nuevos y mejores criterios que eviten la pérdida de los esfuerzos y de los recursos a ser invertidos en la alfabetización, y que hagan posible la consecución de los objetivos y metas propuestas por cada país en el marco del Proyecto Principal, y en el contexto de su propio plan nacional de desarrollo económico y social.

Los criterios orientadores de las nuevas acciones de post-alfabetización serán válidos y tendrán aplicación práctica si, como se ha venido señalando en páginas precedentes, se promueve, se crea, se prepara y mantiene un ambiente propicio, adecuado, para ese propósito. En este orden de ideas afloran factores, requisitos y pre-requisitos que, de no traducirse en medidas adoptadas oportunamente por los Estados comprometidos con el proceso educativo de los neo-alfabetizados y otros grupos de bajos niveles de escolaridad, irán apareciendo como obstáculos al desarrollo de la gran empresa que habrán de emprender en estos próximos años. Entre los principales factores, requisitos o pre-requisitos figuran aspectos como los que se abordan en el siguiente espacio.

1. La asunción del compromiso

Reiteradamente se ha mencionado la voluntad y la decisión política como una condición para el establecimiento y desarrollo de programas de educación popular como los de alfabetización, post-alfabetización y educación de adultos. A ese respecto se ha señalado que esa voluntad y esa decisión no es sólo del gobierno; por el contrario también es del pueblo. Cuando se manifiesta esa voluntad y esa decisión, quienes la expresan adquieren de hecho el compromiso de apoyar en la medida que corresponda a su propio nivel de responsabilidad, las acciones a ser ejecutadas. La asunción de ese compromiso es una cuestión que debe figurar entre las primeras cosas a ser aseguradas como punto de partida en el desarrollo de los programas o actividades nacionales de post-alfabetización. Adquirir ese compromiso significa que hay conciencia respecto a la magnitud, a las características, a las implicaciones y a las exigencias de la tarea por realizar.

2. La post-alfabetización en la óptica del planeamiento del desarrollo nacional de la educación global y de la educación de adultos

Por lo general la alfabetización y la educación de adultos no se hallan realmente explícitas en los planes nacionales de desarrollo socio-económico, ni en los planes educativos, como componentes importantes del desarrollo global. Menos aún está contemplada en ellos la post-alfabetización. De ahí que sea iluso pensar

que la post-alfabetización se desarrollará en los próximos años sin un ajuste en los contenidos de esos planes, el cual inserte en los mismos esas fases y niveles educativos como parte de las políticas y estrategias del Estado en función del desarrollo integral.

Por otro lado será necesario ajustar los planes y programas de alfabetización y de educación de adultos, incluyendo la postalfabetización como un momento de esos mismos procesos. En el planeamiento de la post-alfabetización dentro de esos procesos, deben tener relevancia cuatro características fundamentales: i) flexibilidad en el caso de los planes globales, a fin de que éstos puedan ser adaptados fácilmente a distintas situaciones que se dan a nivel de terreno; ii) contenidos inspirados en necesidades concretas de la población sujeto de las acciones educativas a que se refieren dichos planes (de preferencia necesidades sentidas por esa población); iii) participación de los neo-alfabetizados, de las instituciones y de otras partes interesadas y colaboradoras en la ejecución de los planes (esa participación requerirá de modalidades y de mecanismos que variarán de país a país, de acuerdo a sus características particulares y a circunstancias muy diversas en los respectivos contextos nacionales); iv) apertura suficiente para que la planificación y la programación de las acciones a nivel de la base sean hechas por las respectivas comunidades e intervengan en ellas los neo-alfabetizados, los animadores, las organizaciones, las instituciones y las autoridades locales.

3. Las estructuras

Bajo este rubro hay varias cuestiones que considerar seriamente. No obstante, tres, quizás, requieren atención muy especial y urgente para el desarrollo de la post-alfabetización: las estructuras operacionales propiamente dichas; las estructuras políticas y gubernamentales, y las estructuras que garanticen y favorezcan la continuidad de los neo-alfabetizados en su proceso educativo.

Sobre las estructuras operacionales hay un planteamiento en la primera sección de esta última parte de la presente obra. Huelga abordar otra vez aquí ese tema. Con respecto a las estructuras políticas y gubernamentales, sobre las cuales también se hizo referencia en el mismo espacio, cabe agregar que el uso de las mismas debe propiciar, entre otras cosas, una participación óptima y oportuna de los distintos sectores de la administración. Y en relación con las estructuras que puedan garantizar y favorecer la continuación de los educandos en el proceso educativo, dependerá mucho de la concepción de la post-alfabetización que se

maneje, de los objetivos y funciones o papeles que se le asignen a la post-alfabetización y del compromiso asumido frente o con respecto a ésta.

Si la concepción que se maneja, es la más amplia; si los objetivos y las funciones o papeles que se le asignan son también amplios; y si el compromiso adquirido va conforme a esa amplitud, no se escatimarán esfuerzos para el establecimiento y la funcionalidad de las estructuras necesarias que garanticen la continuidad de los neo-alfabetizados en el proceso educativo en que participan. De lo contrario, no hay mayores implicaciones, pues no existe ni la idea ni la intención de continuación más allá de las tareas menos complejas que exige el reforzamiento de lo aprendido en la fase de alfabetización.

Para garantizar la continuidad de los neo-alfabetizados en el proceso educativo, también será necesario que los países interesados en ello hagan considerables ajustes en los programas educativos y en sus estructuras, que adecuen a la nueva demanda las estructuras actuales y que creen nuevas estructuras. Eso será posible y, se hará donde la post-alfabetización llegue a ocupar lugar preponderante entre las prioridades nacionales. Donde no, es muy dudoso que pueda hacerse. Habría que verlo.

4. Los recursos

Queda dicho ya: abundan, aún en los países más pobres. Hay lugares donde se ignora o se menosprecia lo que a ese respecto se posee. Tal vez las mayores limitaciones sean en términos de recursos financieros. En menor proporción puede haberlas en el rubro de recursos técnicos. Pero no las hay tanto en cuanto a infraestructuras y equipo de trabajo. Y puede afirmarse que en cuanto a recursos humanos, se tienen en cantidades insospechables.

Los países que decidan realizar acciones de post-alfabetización para cientos de miles o para millones de personas en la categoría de neo-alfabetizados, tendrán que: i) realizar un inventario de las necesidades planteadas por el plan de acción que pretenden llevar a cabo; ii) hacer un inventario de los recursos reales y potenciales que poseen en todos los niveles y esferas, en el sector público, en el sector privado y en la comunidad; iii) efectuar una categorización de esos recursos iv) preparar y aplicar estrategias para su movilización y para su racional empleo. Sólo así podrán tomar conciencia del enorme potencial de que disponen y de que no es cierto que requieran de financiamiento especial por cuantiosas sumas para programas de tal naturaleza.

Ninguna suma de dinero que se adquiriera con fines de financiamiento de programas de desarrollo será suficiente con una contra-parte débil. Los países latinoamericanos y del Caribe poseen un potencial enorme para una contra-parte fuerte en esos casos. Al parecer siempre que demandan ayuda financiera, lo hacen como si en verdad tuvieran “las manos vacías”.

Habría que pensar seriamente si en verdad esos países requieren de créditos o de financiamientos especiales para el desarrollo de la post-alfabetización. Los que tengan que depender de eso quizás tropiecen con serias limitaciones y con algunos obstáculos, presiones o condicionamientos que puedan postergar sus acciones o afectar su ejecución y sus resultados. Las experiencias obtenidas hasta ahora con ciertos tipos de asistencia y varias agencias financieras utilizadas con otros fines, son de tal elocuencia como para no supeditar a ellas programas destinados a la educación de masas populares.

Quizás convenga que, en lo posible, la post-alfabetización se planifique, se financie y se ejecute con recursos propios. Pueblo y gobierno, en acción solidaria, pueden aportarlos.

5. La participación

En la más real y amplia acepción del vocablo, la participación adquiere una gran variedad de formas, de medios, de elementos, de momentos o tiempos, de niveles de capacidad, en fin, de tantas otras cosas que la hacen posible. Quién o quiénes participan con qué, cómo, cuándo y dónde, son cosas que requieren atención y cuidado especial. El inventario de las necesidades y de los recursos a que se hizo referencia en el punto número 4 de esta sección, sirve para este propósito. Conociendo, por un lado, las necesidades de la post-alfabetización, y por el otro, los recursos disponibles para su satisfacción, se pueden precisar las formas, los medios, los momentos, etc., de participación de las instituciones, de la comunidad y de las personas, en los programas o actividades que van a llevarse a cabo.

En el caso de las acciones de post-alfabetización, la participación será mayormente efectiva si es organizada, sistematizada, cuidadosamente orientada a los verdaderos fines que se persiguen; si es coordinada, integrada y coherente en cuanto a las partes que intervienen en esa labor de conjunto. La estructura operativo que se establezca para el desarrollo de la post-alfabetización debe coadyuvar al logro de esos fines. Los administradores, o responsables de la administración del programa de post-alfabetización, deben tener esa como una de sus principales funciones.

Las instituciones públicas y las no gubernamentales cuentan con personal técnico, equipos de trabajo, infraestructuras, fondos y otros recursos. La comunidad tiene sus organizaciones, infraestructuras, equipos de trabajo, formas de obtener fondos, etc. Y, el pueblo posee su voluntad y espíritu de servicio, su capacidad de acción, su saber. Obténganse pues en favor de la post-alfabetización.

En el planeamiento y en la programación de las acciones debe contemplarse todo lo inherente a la participación, a su organización, a su coordinación, en fin, a su óptima utilización.

6. Los estímulos

Nada hay que estimule tanto como la propia motivación hacia algo, por algo, para algo. Tal vez ningún neo-alfabetizado debería participar de las acciones de post-alfabetización sin estar altamente motivado para ello. Pero es posible que muchos de ellos se inscriban como participantes en esas actividades sin estarlo. Y eso es un riesgo que pone en entredicho su continuidad en el proceso educativo.

La existencia de posibilidades y de medios para poner en práctica los conocimientos adquiridos, los contenidos de los programas en íntima relación con sus necesidades y sus intereses, la comprobación de la utilidad inmediata de su aprendizaje en la solución de problemas de la vida real, las probabilidades de obtener créditos tanto para ingreso a niveles educativos del sistema formal como para conseguir empleo y para otros usos, constituyen fuertes incentivos.

El compromiso y el planteamiento a que ya se hizo referencia deben contemplar lo referente a los estímulos para los participantes, como una estrategia que puede garantizar la motivación necesaria para persistir y permanecer en el proceso educativo.

7. La capacidad de respuesta a necesidades y expectativas

La deserción y el ausentismo en el nivel de actividades de alfabetización y de educación de adultos a que con frecuencia se refieren los maestros y profesores, promotores o animadores que trabajan en tales actividades, obedecen por lo general, más a la falta de motivación de los educandos, que a otras causas. Teóricamente, y como una estrategia para que los adultos analfabetos y alfabetizados con baja escolaridad acepten y decidan participar de actividades educativas que se realizan en su favor, se expresa que los contenidos de tales

acciones deben responder a sus necesidades, intereses y expectativas; que los sujetos de esas acciones deben participar en la formulación de los programas; etc., etc. Pero, en la práctica no es así. Los planes educativos se conciben, se formulan y se imponen desde arriba. Se lanzan a la base para que allá sean interpretados y adaptados a las necesidades, intereses, expectativas y características particulares de los participantes. Por diversas razones, esa interpretación y esa adaptación generalmente no se hacen. Como consecuencia, esos planes y programas resultan inadecuados e inoperantes. Como carecen de interés para la población a que fueron “dirigidos”, el resultado es el ausentismo y la deserción.

Con las actividades de post-alfabetización se dará una situación similar, y será en mayor medida si el nivel de motivación de los participantes supera la capacidad de respuesta de parte del Estado, de las instituciones y de la comunidad.

Los neo-alfabetizados tienen sus propias expectativas; los animadores de los programas, a todos los niveles, les crean muchas más. Eso está bien, toda vez que se tengan asegurados los medios y los recursos para satisfacerlas. De lo contrario es incorrecto porque se generan vacíos, dudas, problemas, y lo peor, frustraciones.

Hallar un equilibrio entre las necesidades, intereses y expectativas de los participantes en las actividades de post-alfabetización y la capacidad de respuesta para su satisfacción, constituye todo un reto para los países que opten por desarrollar programas a ese nivel educativo. ¿Habrá necesidad de crear nuevas instituciones, infraestructuras y servicios, e utilizar otras modalidades de acción, de desarrollar nuevas formas de enfrentar las demandas? ¿No bastará, acaso, educar con las que ya se tienen?

8. Los cuadernos técnicos

La idea que se ha venido planteando en varias de las páginas precedentes apunta hacia una post-alfabetización con la participación popular. En ese planteamiento no se ha descartado un instante la importancia de la participación de los técnicos en educación y en otros campos. Antes por el contrario, se ha reiterado el papel que éstos deben jugar en el desarrollo de las actividades de esa fase del proceso educativo. A este respecto se hizo referencia a las personas que han recibido alguna formación en aspectos relacionados con la alfabetización y la educación de adultos, como elemento que previo reciclaje o acciones de actualización, podrían asumir responsabilidades, sobre todo en la formación de cuadros de

base para la post-alfabetización. Pero, podría formarse otro personal tanto a nivel de instituciones de otros sectores como de las comunidades en general.

La preparación de cuadros técnicos para la post-alfabetización, ante todo en aquellos países en donde éstos son muy escasos o están ocupados en otras actividades, es una tarea prioritaria. Ese personal a ser formado tiene que recibir -para su posterior transferencia a otros- los conocimientos y los instrumentos necesarios. Si como ya fue expresado, las personas que no son educadores profesionales también pueden enseñar, administrar, supervisar, etc., eso no significa que no necesiten de algún tipo de orientación que les sirva para hacer mejor las cosas que se propongan realizar. No. Y ojalá puedan ser orientados en tal sentido. Es para ello que un grupo técnico, bien preparado, debe estar disponible siempre, desde los periodos previos a las acciones de post-alfabetización propiamente dichas hasta las fases finales de ese momento educativo. Resultaría mucho más interesante y mucho más útil si esos cuadros técnicos fueran inter-disciplinarios Y multisectoriales, lo cual es perfectamente factible si se manifiesta la voluntad y la decisión política en favor de la post-alfabetización.

9. Los materiales

No hace falta ahondar sobre el tema de los materiales a ser utilizados en el proceso educativo de los neo-alfabetizados. A este respecto, si en algo hay que insistir es en i) la participación de los usuarios en la selección de los contenidos; ii) la producción en cantidades que respondan a las demandas; iii) la distribución; iv) el uso. Convendría que en la medida de lo posible esos materiales se elaboraran teniendo en cuenta grupos específicos, por ejemplo: agricultores, obreros, artesanos, pescadores, mujeres, jóvenes, etc., con necesidades e intereses muy concretos, independientemente de los de formación y de cultura general, mismos que, aun con temas universales, deben tener las características particulares de los materiales para ese tipo de clientela a que se ha venido haciendo referencia. Los materiales deben estar íntimamente relacionados con la metodología a ser utilizada en la post-alfabetización.

De no atenderse adecuadamente lo referente a materiales para los participantes en las acciones de post-alfabetización, se estará descuidando un factor importante -requisito indispensable- para el éxito de las mismas.

10. La metodología

De acuerdo con la información disponible y con observaciones a nivel de terreno, ya en varios países se utilizan para la alfabetización métodos que superan a los más tradicionales que estuvieron de moda hasta hace cuatro décadas. Partes hay donde, aunque en pequeña escala, se viene empleando el método psico-social o una combinación de éste con otros. Por un lado se ha buscado una participación más consciente y más activa de los educandos en su propio proceso educativo mediante el conocimiento de su propia realidad, el análisis crítico de la misma, pero ante todo mediante la toma de conciencia de esa realidad y de su participación en acciones para su transformación, relacionando la alfabetización con la satisfacción de necesidades individuales y la solución de problemas de la comunidad.

En la post-alfabetización la metodología -se ha dicho ya debe ser aquella que apunte a esa misma dirección. Que haya mucha lectura de materiales educativos, pero que haya continuidad y profundización en la lectura de la realidad, de búsqueda en común, por los educandos, de formas y medios de transformación de esa realidad, de incremento y profundización de los conocimientos adquiridos para participar con eficiencia en los cambios socio-económicos y en el proceso de educación permanente. Una metodología que promueva y haga posible la reflexión, la crítica, el diálogo y la participación de los educandos en todos los momentos del proceso educativo y de la vida cotidiana.

De ahí que deba existir una relación de la metodología y los materiales. Y ambos son aspectos que tienen que estar presentes y ocupar un lugar preponderante en las actividades de formación de personal para la post-alfabetización.

11. Las prioridades

Prácticamente las prioridades de atención ya están determinadas por la propia situación socio-política, económica y cultural de cada país, aunque no siempre estén “oficialmente” reconocidas y aceptadas como tales. Las urgencias y el mayor volumen de necesidades se hallan en las poblaciones rurales y en las urbano-marginales. Dentro de ellas, entre los adultos, los jóvenes, las mujeres y los integrantes de los grupos étnicos. Las estadísticas más recientes indican la presencia en la Región de 45 millones de adultos analfabetos; 8 millones de jóvenes en esa misma categoría, de los cuales el 73.8%, o sea 6.7 millones, se hallan en el campo; una tasa de 54% de analfabetismo en la población femenina;

marginalización educativa en minorías étnicas, etc. A todo esto hay que sumar la enorme cantidad de personas de baja escolaridad que habría que considerar también como clientela real y potencial de las acciones de post-alfabetización.

Pero tal vez cada Estado tenga definidas o quiera definir prioridades distintas en términos de estrategias de acción, por diversas razones o circunstancias. Y eso, quizás, sea lo indicado.

12. El uso de los medios de comunicación

Es bien conocido el papel que pueden jugar la prensa, la radio y la televisión en programas de alfabetización, de educación de adultos y de la educación en general, de desarrollo de la comunidad, etc. Papel similar pueden jugar en la realización de los programas de post-alfabetización.

Hay en la Región algunas experiencias significativas respecto al uso de la prensa, de la radio y de la televisión en acciones educativas. Pero en lo que se refiere a la prensa, a la radio y a la televisión educativas, está prácticamente todo por hacer. Lo que existe en tal sentido son proyectos en muy pequeña escala, todavía casi a nivel experimental.

Varios factores inciden en esa situación. Uno de ellos -el principal, quizás- es que esos medios son propiedad de personas y empresas particulares que hasta el momento responden a otros intereses. Otro factor es que, por esas mismas razones, no hay un control por parte del gobierno que permita comprometer a tales medios a ofrecer un amplio y formal apoyo a programas de educación. Y quizás un tercer factor que define esa situación sea el que la prensa, la radio y la televisión oficiales operan también con otros fines. Tal vez Nicaragua y Cuba sean las dos únicas excepciones en el ámbito regional en cuanto al uso más formal de esos medios en programas educativos.

Quizás no existe ya el desconocimiento del papel que esos medios pueden jugar en la educación. Tal vez ha faltado interés, decisión y capacidad para utilizarlos en labores educativas en beneficio del pueblo y de la sociedad nacional en general. Si las cosas a ese respecto cambiaran, sería necesario preparar programas bien concebidos, instrumentos materiales y personal para su desarrollo. Esto, en verdad, tiene sus bemoles, pero puede ser posible.

Pero ¿cuáles son las perspectivas de la post-alfabetización?

Dado el marco conceptual, el de objetivos y funciones, el situacional, el de exigencias mínimas, y otros elementos de la post-alfabetización en el contexto latinoamericano y del Caribe, es posible visualizar, más no quizás precisar, cuáles son sus perspectivas en los países de la Región para los años venideros.

Aceptados o no por el lector, los planteamientos hechos en esta obra permiten inferir elementos para una respuesta más o menos acertada. El contexto socio-político, sujeto siempre a variaciones y a cambios, es un factor determinante. Y, aunque estos puedan predecirle, nadie podría asegurar en qué momento y en qué profundidad se darán.

Tal vez las condiciones actuales que, con diferencias de un país a otro, vive la Región no sean las más propicias para el desarrollo de la post-alfabetización. Ante el compromiso, si se manifiesta voluntad y decisión política, mucho es lo que puede hacerse. Pero, ¿habrá franca disposición para crear un ambiente propicio y favorable a la post-alfabetización? He ahí la cuestión que define sus perspectivas. Ojalá que sí, pues hay demanda. Y en cuanto a recursos para atenderla, existe todo un potencial.

BIBLIOGRAFIA

CREFAL. Declaración de México. Pátzcuaro, Mich.. México, 1980.

CREFAL. *Estudio de la Situación en Cuanto a la Alfabetización en América Latina*. Informe. Pátzcuaro, Michoacán, México, 1968.

DI BLASIO, Raúl H. y Ramallo, Jorge María. *La Educación Permanente, Concepción Global de la Educación*. "Carta Informativa" del CREFAL Pátzcuaro, Mich, México. Feb. de 1973.

DUMONT, Bernard. *Alfabetizar: ¿y después qué?* Paradojas de la post-alfabetización. Artículo publicado en la Revista Trimestral de Educación "Perspectivas". UNESCO. Vol. IX No. 2. París, 1979.

FAURE, Edgar y otros. *Aprender a Ser*. UNESCO. Alianza Universidad. Versión Española de Carmen Paredes de Castro. IVa. Edición. España, 1972.

FERRER Pérez, Raúl. *Educación de Adultos en Cuba*. Empresa de Impresores Gráficas/Mineo. Unidad de Producción Litográfica "Antonio Valido". La Habana, Cuba. Mayo 29 de 1976.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guinea-Bissau*. (Apuntes de una Experiencia Pedagógica en Proceso). Siglo XXI España, Editores. Primera Edición en Español. Madrid, 1977.

FREIRE, Paulo. *¿Extensión o Comunicación?* (La Conscientización en el Medio Rural). Siglo XXI. Tercera Edición, México. Tierra Nueva. Montevideo, Uruguay, 1975.

FREIRE, Paulo. *Entrevistas*. Compilación por Carlos Torres Novoa. Ediciones Gernika, México, D. F., 1977.

FREIRE, Paulo. *Fundamentos Revolucionarios de Pedagogía Popular*. EDITOR 904. Buenos Aires, Argentina, 1977.

FREIRE, Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI. Vigésimosegunda Edición. 1978. México, 1978.

FREIRE, Paulo. *La Praxis Educativa*. Compilación por Carlos Torres Novoa. Ediciones Gernika, México, D. F., 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido* 14a.Edición. Siglo XXI México, D. F., 1975.

FURTER, Pierre. *Educacao o Reflexao*. 9a.Edicao. Editora VOZES Limitada. Petrópolis, R. J. Brasil, 1976.

FURTER, Pierre. *Hacia el Desarrollo Cultural* Revista Interamericana de Educación de Adultos. Vol. 1. No. 3. Departamento de Asuntos Educativos. OEA. Washington, D.C., 1978.

GELPI, Ettore. *Quelques Reflexions Sus L'Education Permanente*. Paideia. París, 1975.

HELY, A.S.M. *Nuevas Tendencias de la Educación de Adultos*. p.p. 1617. Citado por Patricia Ponce Meléndez en “Surgimiento Histórico y Principales Postulados de la Educación Permanente”. Mimeo. México, D.F., Junio de 1979.

ILLICH, Iván. *Sociedade Sem Escolas*. Editora VOZES, Ltda. Petrópolis, Río de Janeiro, Brasil. Tercera Edición. 1976.

LENGRAND, Paul *Introducción a la Educación Permanente*. Colección UNESCO. UNESCO. Programas y Métodos de Enseñanza. Teide. Barcelona, 1973.

LENGRAND, Paul *La Educación Permanente y Educación sobre Población* UNESCO. París, 1976.

LENGRAND, Paul. *Un Sistema Completo por Rehacer*. “El Correo de la UNESCO”. Año XXIII. Enero de 1970.

LINCH, James. *La Educación Permanente y la Preparación de Personal para la Educación* Traducción del original en Inglés hecha en la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, 1976. Mimeo.

LINCH, James. *La Educación Permanente y la Preparación de Personal Docente*. Instituto de la UNESCO para la Educación. Hamburgo, 1977.

MEDINA, Guillermo A. *Desarrollo de la Comunidad*. III Edición. Editorial Litográfica, S. A. Panamá, 1973.

MEDINA, Guillermo A. *Educación Permanente. (¿Mito o Realidad?)* Inédito parcialmente. Pátzcuaro, Mich., México, 1981.

MEDINA, Guillermo A. *El Liderazgo del Maestro Rural en la Promoción del Desarrollo*. Talleres Gráficos de “Impresiones Tipográficas”. Morelia, Mich., México. 1977.

MEDINA, Guillermo A. *La Educación Permanente en América Latina, Estado, Situación y Políticas de la UNESCO en este Campo*. Ponencia presentada por su autor en el Foro sobre Educación Permanente en el Desarrollo Económico y Social de México. México, D. F., 16 de junio de 1979. CUADERNOS DEL CREFAL No. 6. Pátzcuaro, Mich., México. Junio de 1979.

MIALARET, Gastón. *La Nueva Pedagogía*. Biblioteca SALVAT. España, 1975.

MINISTERIO DE EDUCACION (MED). *Nicaragua Triunfa en la Alfabetización*. Documentos y Testimonios de la Cruzada Nacional de Alfabetización. DEI. San José, Costa Rica. Talleres de Artes Gráficas de Centroamérica, S.A.

NANNETTI, Guillermo. *La Biblioteca de Educación Fundamental*. (Guía de Trabajo) Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental. Unión Panamericana. Washington, D.C. 1955.

PARKIN, George. *Hacia un Modelo Conceptual de Educación Permanente*. UNESCO, París, 1973. Trad. por Miguel Fernández. Promoción Cultural, S.A. Barcelona, 1976.

SORIA, Luis Eduardo. *Alfabetización Funcional de Adultos*. CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1968.

UNESCO. *Conferencia Regional sobre Educación de Adultos en América Latina*. Textos sobre Educación Permanente. Lima, Perú. 16-23 de abril 1967

UNESCO. *Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo*. (Conclusiones y Recomendaciones); Teherán, Irán. 8-19 de septiembre de 1965.

UNESCO. *Declaración de Persépolis*. Simposio Internacional de Alfabetización. 2-8 de septiembre de 1975.

UNESCO-OREALC. *Dimensión Cuantitativa de la Situación del Analfabetismo en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, 1981. Mimeo.

UNESCO. *Informe Final*. Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. México, D.F. 4-12 de diciembre de 1979.

UNESCO. *Informe del Comité Internacional para el Fomento de la Educación de Adultos*. Convocado por el Director General de la UNESCO. París, 9-17 de diciembre de 1965.

UNESCO-OREALC. *Informe Final*. Seminario Regional sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización. Quito, Ecuador. 19-27 de octubre de 1981.

UNESCO. *L'Alphabetisation dans le Monde Depuis le Congres de Teheran (1965)*. Insuffisances, Realisations, Tendances. Persépolis. 3-8 septiembre 1975.

UNESCO. *L'education en Devenir*. Les Presses de l'UNESCO. París, 1975.

UNESCO-OREALC. *Recomendación de la Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las Estrategias y las Modalidades de un Proyecto Municipal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Quito, Ecuador, 1981.

UNESCO. *Programa y Presupuesto Aprobados en la UNESCO*. 1967-1968. UNESCO, París, 1967.

UNESCO-OREALC. *Proyecto Principal de Educación en América Latina*. Santiago, Chile, 1981.

UNESCO. *Proyecto de Programa y de Presupuesto para 1969-1970*. UNESCO. París, 1968.

UNESCO. *Rapport Final de la Reunión D'Experts Sur la Post-alphabetisation en Afrique*. Dakar, Senegal, 25-29 avril 1977.

UNESCO. *Rapport-Sommaire de la Conférence Internationale de L'Education des Adultos*. Elseneur, Danemark, 25 Juin 1949. UNESCO, París, 30 de octubre 1949.

UNESCO. *Recomendación Relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos*, (XIX Reunión de la UNESCO, Nairobi, 1976). UNESCO, París, 1976.

UNESCO. *Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos*. Estudios y Documentos de Educación No,46, UNESCO. París, Francia, 1963.

UNESCO. *Selección de Artículos sobre Educación Permanente* CREFAL.